الدكتورة منال هاني قطيشات

الجودة الشاملة في التعليم

وفق معايير إنكيت

NCATE





الجودة الشاملة

في التعليم

وفق معايير إنكيت

NCATE

الطبعة الأولى 2022 م/1443هـ



دار المناهج للنشر والتوزيع

Dar Al-Manahej for Publishing & Distribution

عمان - الأردن -وسط البلد – شارع الملك حسين – بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف: 00962 6 4650624 e-mail:manahej9@hotmail.com

[illegible] الهاشمية
[illegible] المكتبة الوطنية
(2021/5/2874)

371,2
قطيشات ، منال هاني
الجودة الشاملة في التعليم ومعايير (NCATE)/منال هاني
قطيشات - عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع ،2021.
(ص).
ر.إ. : 2021/5/2874
الواصفات: /التطوير التربوي /معايير الجودة الشاملة/الادارة التربوية
/الادارة التعليمية /
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر
هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الرقم المعياري الدولي : 978 9957 18 795 8

الجودة الشاملة

في التعليم

وفق معايير إنكيت

NCATE

تأليف :

الدكتورة منال هاني قطيشات



الإهداء

إلى وجه اللـه عز وجل الذي منحني القوة والإرادة لإتمام هذا الكتاب.

إلى من منحني القوة وأحمل اسمه بكل فخر

والدي العزيز

إلى معنى الحب والتّفاني إلى من كان دعاؤها سَّر نجاحي

أمي الغالية

أمدّها اللـه بالصحة والعافية

إلى من كانوا لي سنداً وقوةً إخوتي حفظهم اللـه

إلى الدرر التي تضئ لي الطريق وتعطي الأمل للحياة أبنائي

عدي - قصي- أحمد- قيس

إلى كل داعٍ لي بالخير في صلواته إليهم جميعاً أهدي هذا العمل مع كلّ الحُبّ...

قائمة المحتويات

الفصل الثالث: معايير إنكيت (NACATE)_

المقدمة

أصبح الأهتمام بالتعليم مطلباً اجتماعياً وقومياً لتحقيق التنمية والتقدم, إذ يعتبر التعليم من الحقوق الإنسانية التي نصت عليها الأديان السماوية والمواثيق الدولية, ويتطلب ذلك ملاحقة النمو السريع في التغيرات العلمية والتكنولوجية, إذ ظهرت الكثير من الظواهر السلبية التي تؤدي إلى تدني مستوى التعليم ومخرجاته, مما دفع القائمين على التعليم للبحث والتفكير عن أفضل السبل لتفادي الظواهر السلبية في التعليم والبحث عن الجديد.

وتعد الجودة في التعليم ضرورة من ضروريات العصر التي تفرضها لسد جزء من احتياجات المجتمع, فكل المؤسسات التعليمية الكبيرة والصغيرة جميعها تسعى للارتقاء بمستوى ما تقدمه حتى تصل للتفوق, وذلك باستخدام استراتيجيات لتحسين مستوى الأداء وأهمها الأهتمام بالجودة.

وأن تحديات ثورة المعلومات التكنولوجية التي يواجهها العالم المعاصر جعل نظام الجودة الشاملة يحتل الصدارة في تفكير التربوين لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته, وأصبحت الجودة الشاملة إحدى القضايا التي تهتم بها القيادات الادارية في أي مؤسسة لرفع مستوى أدائها.

وفي هذا العصر الذي يتسم بالتنافس الشديد, فإن ما يميز المؤسسات التعليمية الرائدة هي الجودة, فالجودة هي توافر جميع المواصفات والخصائص في الخدمة والتي تلبي متطلبات وحاجات وتوقعات المستفيد. إذ تسعى المؤسسات التعليمية للإرتقاء بمستوى المخرج التربوي, ف حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي

جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجـودة باعتبارهـا إحـدى الركـائز الأساسـية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدوليـة والمحليـة، ومحاولـة التكيـف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهـين لعملـة واحـدة ، بحيـث يمكـن القـول أن الجـودة الشـاملة هـي التحـدي الحقيقـي الـذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (احمد ،2003 :9)

ويتكون هذا الكتاب من سبع فصول تتنوع فيها الموضوعات والمضـامين والمحتويـات, إذ يركز كل فصل على موضوع معين. وكان الفصل الأول يمثل الجـودة الشـاملة مـن حيـث نشأتها وتطورها ومفهومها ومبادئ إدارتها, وخطوات تطبيقها, ومتطلباتهـا وبعـض المعـايير العالمية للجودة, والمعوقـات العامـة لتطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة, والفصـل الثـاني يمثـل الجودة في التعليم من مفهومه وأسبابه وأهميته ومعـاييره وفقائـد تطبيقـه وطـرق قياسـه وتجارب بعض الجامعات العالمية والعربية في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم, أما الفصل الثالث فقد تطرق إلى معايير إنكيت (NCATE) من معايير وتاريخ ظهور هـذه المعـايير ومفهومها ودواعـي الاتجـاه إلى المعـايير وخصائصـها وتحـديات تجويـد التعلـيم في الـوطن العربي, والفصل الرابع يحتوي على الدراسات السابقة العربية والأجنبية وقد م ترتيبهـا مـن الأقدم إلى الأحدث, والفصل الخامس يمثل النتائج والتوصيات , والفصـل السـادس يحتـوي المراجع العربية والأجنبية للكتاب, والفصل السـابع والأخـير يحتـوي عـلى الملاحـق الخاصـة بالدراسة.

الفصل الأول

الجودة الشاملة

الجودة الشاملة:

- مقدمة
- الجودة الشاملة النشأة والتطور.
- مفهوم الجودة الشاملة.
- خصائص الجودة الشاملة
- مبادىء ادارة الجودة الشاملة.
- خطوات تطبيق الجودة الشاملة.
- متطلبات تحقيق ادارة الجودة الشاملة.
- بعض المعايير العالمية للجودة الشاملة.
- مراحل تطبيق ادارة الجودة الشاملة.
- المعوقات العامة لتطبيق ادارة الجودة الشاملة

مقدمة

تُعَدّ الجامعات المرحلة الأخيرة في المنظومة التعليمية والتي تغذي سوق العمل برأس المال البشري حامل الشهادات بمختلف التخصصات, والقادرة على مواكبةِ التطورات العلميّةِ والتكنولوجية المحلية والعالمية, وتتُعَدّى أهميّة الدور الجامعي من الكمّ إلى نوعية العملية التعليمية, وجودتها الممثلة بكفاءةِ حامل الشهادة وإكسابه المعارف والمهارات التي تزيد من مقدرتهِ الإنتاجية لتوليد دخل إضافي والأبعاد التربوية الأخرى، ويُعّد التعليم الجامعي الفرد لحياته الخاصة بكل أبعادها. وغدتْ الجامعات واحدة من المشروعاتِ الاقتصاديةِ الربحية التي تكون فيها جودة المخرجات التعليمية هي الأولوية الثانية بعد هامش الربح المتحقق، ولذا أصبح من الضروري مراجعة الجودة في العمليةِ التعليميةِ وتقييمها، والتي يتطلب تحقيقها توفير عوامل خاصة سواء أكانت مادية أم بشرية، وبإعتبار عضو هيئة التدريس من أهم العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية, وإن كفاءته تحدد نوعية العملية التعليمية وجودتها.

ومن أجلِ تحقيق جودة التعليم يستوجب على المؤسساتِ التعليميةِ والتربويةِ الالتزام بمعاييرِ الجودةِ المتعارف عليها عالمياً والمتمثلة فيما يسمى "بمعايير برامج الإعتماد الأكاديمي". وإنَّ الجودة بمؤسسات التعليم تقوم بعملية ضبط مدى مطابقة مخرجات المؤسسة بالأهدافِ والمعايير الموضوعة لها، ويتم تقويمها من جوانب متُعَدّدة تشمل الطالب المستفيد من الخدمةِ التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة ذاتها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة، وتتضمن الجودة في التعليم عدداً من الأبعادِ من بينها: المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، والبحوث العلميّة، والطلبة، والمباني، والمرافق والأدوات، وخدمة المجتمع (النجار, 4:2007).

الجودة الشاملة النشأة والتطور:

ظهر مفهوم الجودة quality في ثمانيناتِ القرن الماضي في الولاياتِ المتحدة الأمريكية مع ارتفاعِ وتيرة التنافس الاقتصادي العالمي وغزو الصناعة اليابانية للأسواق العالمية. عام (1911) على يد تايلور(Taylor) حيث كان مؤشراً لولادة اهتمامات حديثة بالكفاءة، وحين تبنى اليابانيون بداية الخمسينات تطبيق المفاهيم الإحصائية للجودة، كوسيلة لإعادة بناء البنى التحتية الصناعية المدمرة في كافة المجالات، الأمر الذي كان له الأثر الأكبر في النجاح الذي حققته الشركات اليابانية أواخر السبعينات ، وساعد ذلك على انتشار استخدام الجودة خارج اليابان، حيث انتقلت الى الشركات الأوربية الأمريكية التي بدأت أواخر الثمانينات الأخذ بأفكار ديمنج (Deming) حول كل من الجودة والإنتاجية والوضع التنافسي ، وأصبحت في منتصف التسعينات تدرس وتطبق في المعاهد والجامعات الأمريكية. (بدح، 2003: 16) فالجودة مفهوم يرتبط بالإنتاجيّة والمردودية وانتقل إلى مجالِ التعليم على اعتبارِ أنّ المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات والخبرات القادرة على الابتكار والإبداع واللذين بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور إنتاجها وتحسن من منتوجها .تُعَدّ الجودة قديمة قدم الحضارة الإنسانية فمفهوم الجودة يعني الدقة والإتقان وهذا المفهوم تطور بمرور الزمن وأرست قواعده النّظريات الإدارية المعاصرة فلو تأملنا هذا المفهوم لوجدنا انه يدعو إلى تجويد الأعمال وهو ما يتفق تماما مع كل القيم والمبادئ التي نادت بها الشريعة الإسلامية والتي تدعو إلى مخافة الله ومراقبته في السرِ والعلن في أداءِ الأعمال عملا بقوله صلى الله عليه وسلم "إن الله يحب إذا عملَ أحدكمْ عملاً أنْ يتقنه "(البخاري,1998). ومع تطورِ هذا المفهوم أصبحتْ الجودة معياراً للحكم على دقةِ العملِ وإتقانه وقياسا لرضا المستفيد، ولقد احتوت كثير من الأدبياتِ المعاصرة على تعريفاتٍ عديدة للجودة من وجهاتِ نظر مختلفة ومن تجارب دولية متنوعة في الجودةِ .

مفهوم الجودة الشاملة:

تمثل الجودة احد الأسبقيات التنافسية في الوقت الحاضر وانها احد الجوانب المهمة التي لاقت تطور كبيرا نتيجة المؤشرات البيئية المحيطة، فكلمة الجودة كمصطلح يقصد بها طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه (طاهر، 1998) وهي لا تعني الأفضل أو الأحسن دوما، وإنما هي مفهوم نسبي يختلف النظر له باختلاف جهة الاستفادة منه سواء كان الزبون، المجتمع، المنظمة، وغيرها.

الجودة لغة من أجاد: "أي أتى بالجيدِ من قولٍ وعمل " وأجاد الشئ أي صيرهُ جيداً والجيد : نقيض الرديء وجادَ الشيء جوده : بمعنى صار جيدا"ًّ(خليل, 2005: 3).

وعرفها سكر (2006:253)الجودة لغة :"الإتقان والتحسين فجّود الشيء أي حسنهُ وأتقنه"، يرجع مفهوم الجودة إلى Quality للكلمة اللاتينية Qualitiesالتي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلاحيته)" بومدين,2007). وعرفها بلزبير المشار إليه في الطائي2008)) "مصطلح عام قابل للتطبيق على أية صفة أو خاصية منفردة أو شاملة". وعرفها بامك المشار إليه في الوادي2009)) "الإشباع التام لاحتياجات المستهلك بأقل كلفة داخلية".

ومن اشهر تعريفات الجودة هو تعريف الجمعية الأمريكية للجودة ووفقا لهذا التعريف فان الجودة هي: الهيئة الخاصة والخصائص الكلية للمنتج التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتج على إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنيه (الطائي والعبادي والعبادي,2008).

ومهما كانت التعريفات التي تعرضت لمفهوم الجودة الشاملة إلا أنها تشترك في العديد من المسلمات أهمها:

1. أن التركيز على تحسين المنتج هو المخرج النهائي لاي نظام.
2. أن إدارة الجودة الشاملة تعد فلسفه وإستراتيجية طويلة الأمد تحتاج إلى مجهود كبير ومده للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

3. تحتاج إدارة الجودة الشاملة إلى توفير قيادات فاعله قادرة على الابتكار والتطبيق الفعال بثقة وبدون تردد.
4. تحتاج إلى استخدام أساليب ابتكاريه وتوليد أفكار والتخطيط الأمثل للوصول إلى الحل الأمثل.
5. تحتاج إلى تدريب مستمر لحل المشكلات بأسلوب علمي كالعصف الذهني.
6. تحتاج إلى مزيد من الجهد والمنافسة الشديدة بين المنظمات للوصول إلى أفضل منتج بأقل التكاليف للحصول على رضى المستهلك.
7. تحتاج إلى توفير هيكليه ملائمة لعملية التطبيق والتنفيذ.

ولقد تناول داوود (2010) مبادئ "ديمنج" الذي وضع برنامجا لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يمكن أن يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي, ويتكون هذا البرنامج من "14" نقطه **وهي**:

1) خلق حاجه مستمرة للتعليم وتحسين الإنتاج والخدمة.
2) تبني فلسفه جديدة للتطوير.
3) تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة.
4) عدم بناء القرارات على أساس التكاليف فقط.
5) منع الحاجة إلى التفتيش.
6) الاهتمام بالتدريب المستمر.
7) توفير قياده ديمقراطيه واعية.
8) القضاء على الخوف لدى القيادات.
9) إلغاء الحواجز في الاتصالات.
10) منع الشعارات التي تركز على الانجازات والحقائق.
11) منع استخدام الحدود القصوى للأداء.

12) تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز بالثقة.

13) تطبيق برنامج التحسينات المستمرة.

14) التعرف على جوانب العمل من خلال دورة ديمنج.

وتحتل الجودة أهميه استراتيجيه سواء على مستوى المنظمة أو على مستوى المجتمع ففي عام 1950 صرحت اليابان بان الجودة هي الهدف الأساسي في بناء الاقتصاد والارتقاء بالأنتاجيه والتميز بالسوق وبالتالي الحصول على الموقع التنافسي الذي تطمح إليه في الأسواق العالمية وقد تحقق لها ذلك التفوق وفي السبعينات تفوقت اليابان بشكل بارز في مجال الجودة على الولايات المتحدة الامريكيه أهمية الجودة من **خلال تأثيرها في الأمور التالية: (الطائي والعبادي,2008)**

أ) **شهرة الشركة:**

تستمد المنظمة شهرتها من مستوى جودة المنتج الذي تنتجه, فهذا يضفي على المنظمة السمعه الحسنه والانتشار الواسع لمنتجاتها, ويترتب على فشل الإدارة في إعطاء الاهتمام الكافي بالجودة السمعة السيئة للمنظمة وربما فقدانها لعدد كبير من زبائنها.

ب) **المسؤولية القانونية:**

يجب أن تهتم المنظمة بالمسؤولية القانونية التي قد تتحملها نتيجة التصميم الخاطئ للسلعة أو نتيجة انجاز العامل غير الماهر, فالمحاكم عادة تطلب استجواب كل شخص مسؤل عن توزيع سلعه أو عن المنتج التالف الذي يسبب أضرار في الصحة العامة ليخضع للمسألة قانونيا عن كل أذى يحصل نتيجة استخدام المنتج.

ج) الفاعلية التنظيمية:

الإدارة الشـاملة للجـودة تعطـي اهـتمام كبـير للعمـل الجماعـي, وتحقـق تحسـينا في الاتصالات واشراكا اكبر في اتخاذ القرارات وحـل المشـاكل وتحسـين العلاقـة بـين الاداره والموظفين وبالتالي تقلل دوران العمل.

د) التكاليف والحصة السوقية:

أن تحقيق الجودة الجيدة والتحسين المستمر لها سوف يؤدي إلى جذب اكبر عـدد مـن المستهلكين, ومن ثم زيادة الحصة السوقية وكذلك يؤدي إلى تخفيض التكاليف ومن ثم زيادة ربحية المنظمة.

ومن خلال استعراض التعريفات السّابقة يمكـن تعريـف الجـودة بنـاءً عـلى الحـديثِ الشريف" إن اللـه يحبُ إذا عملَ أحدكمْ عملاً أن يتقنه " أن الإتقـان هـو مفهـوم الجـودة وهو إتقان العمل وانجازه على أحسنِ وأتم وجه في أقلِ وقت. لذلك فإن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يستلزم توفير الظروف والامكانات والقدرات والمتطلبات البشريـة والماديـة والتكنولوجية.

خصائص الجودة الشاملة:

ومن خصائص الجودة الشاملة نذكر منها:

- الاستخدام الامثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.
- تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.
- توفير معنويات افضل لجميع العاملين.
- توفير معايير وادوات لقياس الاداء.

ومما سبق نلاحظ أن هـذه الخصـائص مجتمعـة مـن مـوارد ماديـة وبشريـة وأشـباع حاجات المستفيدين ورضاهم والمعنويات المرتفعـة لـدى العـاملين ووجـود معـايير وأدوات للقياس تساعد في تحقيق الجودة الشاملة.

مبادئ ادارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)

وهي عملية ممتدة لاتنتهي ، وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة ،اذ تهدف لادخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافي حدوث الاخطاء بالتأكد من ان الاعمال قد أديت بالصورة الصحيحة، من اول مرة، لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر، وتشمل ادارة الجودة الشاملة، في مضمونها المبائ الاتية:

- **المبدأ الاول: التركيز على العميل:**

يجب ان تتفهم المؤسسات الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها ، وتكافح لتحقيق كل التوقعات ، ويقصد بالعميل هنا : الطالب ،والمجتمع ، وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.

- **المبدأ الثاني: القيادة:**

تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية والاهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق هذه الاهداف وبأقل تكلفة .

- **المبدأ الثالث: مشاركة العاملين:**

التأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة الى القمة بدون تفرقة ، كل حسب موقعه ، وبنفس الاهمية ، مما سيؤدي الى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستعمال كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التتعليمية .

- **المبدأ الرابع: التركيز على الوسيلة:**

وهو الفرق الجوهري بين مفاهيم ادارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التي تركز فقط على المنتج وحل المشاكل التي تظهر ،اولاً باول .

- **المبدأ الخامس: اتخاذ القرارات على اساس من الحقائق:**

ان القرارات الفعالة تركز ليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار .

- **المبدأ السادس: التحسين المستمر:**

يجب ان يكون التحسين المستمر هدفاً دائماً للمؤسسات التعليمية .

- **المبدأ السابع: الاستقلالية:**

تعتمد ادارة الجودة الشاملة على الاستقلالية .

وهناك عدد من المبادئ والأسس يمكن الاتفاق عليها عند محاولة الأخذ بفلسفة الجودة الشاملة وتطبيقها بنجاح وهي: (البكري، 2002)(Martinich, 1997) .

1) ثقافة المنظمة(: (Culture Organizational يعتمد نجاح إدارة الجودة الشاملة على خلق ثقافة تنظيمية تنسجم مع القيم والاتجاهات السائدة في المنظمة وتدعيم الاستمرار في العمل وفقاً لخصائصها.
2) المشاركة والتمكين: (Empowermeny and Participation)فمشاركة جميع العاملين في عملية تحسين الخدمات المقدمة من خلال العمل بروح الفريق وحلقات الجودة التي تحدد معوقات الأداء المتميز والعمل على وضع الحلول المناسبة وتمكينها من إجراء التغيرات التي تقترحها.
3) التدريب :(Training) يجب أن تكون عملية التدريب مستمرة حتى تستطيع مواكبة المفاهيم والأساليب والمستجدات التي تكون في مجال العمل لتمكين العاملين من تطبيق واستخدام أدوات الجودة بفعالية
4) التزام الإدارة العليا بالجودة (Top Level Management Commitment to Quality): تمارس الإ دارة العليا دوراً قيادياً في بيئة إدارة الجودة الشاملة لتنسيق الجهود لتحقيق أهداف المنظمة.
5) التركيز على العملاء (Clients on Focus)إن معيار النجاح في أي منظمة هو رضا العملاء عن الخدمات والمنتجات التي تقدمها لذا فرضاً العملاء بعد المحور الأساس لإدارة الجودة الشاملة.

6) التحسـين المسـتمر (Improvement Continuous) يعـد برنـامج إدارة الجـودة الشاملة جهـود للتحسين والتطوير بشكل مستمر دون توقف فهي تقوم عـلى مبـدأ أن فرص التطوير والتحسـين مسـتمرين ولا ينتهيـان أبـداً، وأن رغبـات المسـتفيدين متغيرة وليست ثابتة.

7) التخطـيط الاسـتراتيجي للجـودة (Quality for Planning Strategic) إن تطبيـق إدارة الجودة الشاملة يتطلب وجود رؤية مستقبلية محددة وأهداف بعيدة المـدى وذلك يتطلب مشاركة جميع العاملين وتتم هذه العملية بوجـود خطـة اسـتراتيجية تنسق الجهود وتوحدها.

8) تحفيز العاملين (Empliyees the Motivating) لابد للمنظمة من تحفيز العاملين وتـشجيعهم عـلى المسـاهمة في تحسـين الجـودة مـن خـلال تمكيـنهم مـن إجـراء التغيرات المناسبة واتخاذ القرارات وإعطائهم فرص للإبداع وضمان العمل الجماعـي ومشاركة الجميع.

9) القياس والتحليل (Analysis and Measurement) لكي يتم اتخاذ القرارات الصحيحة دون انحرافات يجب أن تتم وفقاً لبيانات يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري.

10) منـع الأخطـاء قبـل وقوعهـا (Happening Before Errors Prevent) مـن أهـم الأهــداف لإدارة الجـودة الشـاملة دائمـاً إلى تحسـين الخـدمات والمنتجـات وزيـادة الإنتاجية ومن أهم وسائلها الحـد مـن الأخطـاء وإعـادة الأ عـمال والإهـدار وذلـك بالوقاية منها قبل حدوثها عن طريـق الفحـص والمراجعـة والتحليل وإيجاد الحلول.

ومما سبق يمكن الوصول إلى مجموعة من المبـادئ المشـتركة لإدارة الجـودة الشـاملة، هي : وجودة ثقافة تنظيمية للجـودة في المؤسسـة، والتخطـيط الإسـتراتيجي لإدارة الجـودة الشاملة، ومشـاركة جميــع العــاملين في صــناعة القـرارات ومـنحهم الصـلاحيات اللازمـة،

إيمـان الإدارة العليـا في المؤسسـة بفلسـفة الجـودة الشـاملة والالتـزام بهـا، التركيـز عـلى المستفيدين وكسب رضاهم.

خطوات تطبيق الجودة الشاملة

ان خطوات تطبيق الجودة الشاملة او ضمان الجودة عديدة ويمكن ايجازها بالاتي :

1) التخطيط لضمان الجودة ويتضمن :

أ) اعداد خطة تنفيذية ،ومراجعة انشطة المؤسسة ،ومجـالات العمـل ،وبيـان مـا يجب عمله ،ومايجب تفاديه مع كل خطوة في النشاط .

ب) وضع قواعد العمل الاداري (البروتوكـولات) وهــي عبـارة عـن خطـة مفصـلة دقيقة تصف الاجراءات الادارية لعمل المؤسسة.

ج) وضع المواصفات المطلوبة ،ويتضمن وصفاً ،مفصلاً لخصائص المنتج ،او الخدمة وقياسهما.

د) وضع معايير الاداء وهي عبارة عن تعليمات محددة دقيقة للاداء المتوقع مـن العاملين في المؤسسة ،وفي ضوء هـذه المعـايير يمكـن تعـرف المـدخلات المهمـة وتعرف تسلسل الاجراءات اللازمة للوصول الى النتـائج المرغـوب فيهـا ،وهـذه النتائج على ان تتمتع هذه المعـايير بالمصـداقية ،ويمكـن الاعـتماد عليهـا ،وان تكون واقعية واضحة تتماشى مع تقنيات العصر ومتطلباته .

2) نشر المعايير القياسية : بمعنـى وصـولها الى الفئـة المسـتهدفة ، والتأكـد مـن انهـم فهموها، وتقبلوها، ويقومون بتنفيذها بطريقة صحيحة فلـيس مـن المهـم وضـع المعايير إنما المهم هو معرفة جميع هذه المعايير وتطبيقها في مجال العمل

3) مراقبة الجودة: وهذه الخطوة تتم بالاستمرار في جمع البيانات الخاصة بمـؤشرات معينة وتحليلها لمعاونة المدراء على تحديـد مـدى تنفيـذ الانشـطة طبقـاً للخطـة ،ومدى تأثير هذه الانشطة في القطاع المستهدف .

4) تحديد فرص التحسين ، ويتم ذلك عن طريق :

أ) اختيار خدمة او منطقة للتركيز عليها.

ب) اختيار مشكلة معينة ،اوفرص للتحسين في الخدمة .

ج) تحديد المشكلة التي تواجه تحقيق الجودة .

د) تحليل المشكلة ودراستها لتحديد الاسباب الجذرية للمشكلة وسرعة الوصول الى حلها .

ه) اختيار الحل المناسب للمشكلة وتصحيحة ويتضمن ادراج جميع الحلول الممكنة، ووضع معايير اختيار افضل الحلول واختيار حل للتنفيذ ، وصياغة الحل بطريقة علمية ممكنة التنفيذ على ان لا يؤثر الحل سلبياً في العاملين او الاجراءات، وان يكون ممكن التنفيذ ويحظى بتاييد رؤساء العمل ودعمهم له ،ودعم المجتمع ايضاً.

و) تنفيذ الحل ويتم عبر مراحل منها التخطيط لتنفيذ الحل ثم التنفيذ بخطوات محددة ،ثم تفحص مواصفات النجاح ،والاجراءات ،وانواع المقاومة للحل ثم اتخاذ الاجراءات الصحيحة ثم مراقبة التنفيذ .

مؤشرات تدني الجودة في المؤسات التعليم العالي :

هناك مؤشرات كثير يمكن ان يستدل بها على تدني الجودة في المؤسسة الانتاجية او الخدمية **منها:**

1) التاخير وضياع الفرص ،والتاجيل .

2) الشكاوي التي تثار .

3) هدر الموارد والازدواجية بالعمل والتوجيهات .

4) الالغاءات ، واعادة العمل .

5) الاخطاء في المدخلات او النتائج .

6) شيوع اسلوب الادارة بالازمات .

7) العمل الاضافي ،ولوم العاملين .

8) الاختناقات والازمات .

9) الفصل والاستقالات والتنقلات .

10) تباطؤ الانتاج .

11) انخفاض المعنويات

12) الغياب ، واضطراب العمل .

13) تعدد جهات الرقابة والمضايقات المركيزية .

14) اعادة تدريب العاملين .

متطلبات تحقيق إدارة الجودة الشاملة:

لتحقيق الجودة الشاملة يتطلب وجود متطلبات أساسية, ولقد ذكرها الداوود (2011) بالآتي:

1) دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة.
2) ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة.
3) تنمية الموارد البشرية لدى المعلمين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة مع تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
4) مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
5) التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.
6) التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملون والخارجيون الذين هم عناصر المجتمع المحلي، مع إخضاع تلك الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.

7) تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.

8) تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق؛ لأجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة.

9) تفويض الصلاحيات ، وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات.

10) المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة.

ومما سبق نلاحظ أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى متطلبات, يجب على الإدارة العليا أن تتكيف معها وأن تهيء المناخ المناسب لها, وأن تكون على أتم الاستعداد من تعديل للهيكل التنظيمي أو تغير ثقافة المنظمة.

بعض المعايير العالمية للجودة الشاملة:

وهناك معايير عالمية للجودة الشاملة ومنها معايير الآيزو وجائزة مالكوم بالدرج وجائزة ديمنج, **وتم توضيحها بالآتي:**

- **آيزو(ISO)90001 :** وهي اختصار لمصطلح يعبر عن سلسلة من المعايير القياسية العالمية والتي وصفتها المنظمة الدولية للمقاييس، وذلك لمساعدة الشركات في الحصول على المواصفات المحددة ومقارنة وضعها عالمياً وقد صدرت عام 1987م، وجاءت نتيجة للاهتمام العالمي بالجودة. وتتناول تلك المعايير كل ما يخص جودة المؤسسة ككل فهي ليست مواصفات للمنتج سواء كان سلعة أو خدمة، ولكنها تقيس درجة جودة الإدارة ومدى تحقيقها لرغبات العاملين، وبشكل يكفل استمرار المؤسسة في الأداء المتميز من الجودة.

- **جائزة مالكولم بالدريج (Malcolm Baldrige):** وتعتبر جائزة مالكولم بالدريج أو معيار بالدريج (Baldrige Criteria) مماثلة لجائزة ديمنج، وتُمنح

في الولايات المتحدة الأمريكيـة، وقـد تـم تقـديم معيـار بالـدريج في عـام 1988م، وأصبحت أكثر من نصف المؤسسات في الولايـات المتحـدة تطبـق هـذا المعيـار في الجودة، وانتقلت إلى بلدان أخرى مثل الأرجنتين واستراليا والبرازيل وكندا والهند.

- **جائزة ديمـنج (The Deming Award) :** وتمـنح جائزتـه للشركـات التـي تطبـق الرقابة على الجودة بنجاح، حيث تعتـبر أن الرقابـة عـلى الجـائزة ترتكـز وتـرتبط بالرقابة الإحصائية عـلى الجـودة كوسـيلة لتحسـين الجـودة، وقـد وضـعت هـذه الجائزة من قبل اتحاد المهندسين والعلماء اليابانيين في عـام 1951م تكريمـاً للعـالم الفذ إدوارد ديمنج الذي كان له آثاره البارزة على الاقتصـاد اليابـاني، وتعـد جـائزة ديمنج من أولى الجوائز في مجال الاهتمام بالجودة.

وهناك معايير أخري تقاس بها الجودة لخصها علي(1995) بالآتي:

- التكيف أو التعديل لمتطلباتها، من خلال وضع تعريف محدد وواضح لها.
- وصف نظام تحقيق الجودة على انه الوقاية من الأخطاء يمنع حدوثها مـن خـلال وضع معايير للأداء الجيد والسيئ.
- تحديد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيـد من أول مرة حيث لا تقبل أخطاء أو عيوب .
- تقويم الجودة، فإذا ما تم تحقيق الجودة يتم تقويمها مـن خـلال قيـاس الجـودة بناء على المعايير الموضوعة وحساب تكلفة كل شيء لم يتم القيام به بشـكل جيـد من المرة الأولى.

مراحل تطبيق ادارة الجودة الشاملة

وتمـر عمليـة تطبيـق ادارة الجـودة الشـاملة بخمـس مراحـل اساسـية اوردهـا (عبـد المحسن ،1996) وكمايلي :

- **المرحلة الاولى : مرحلة اقتناع وتبني الإدارة لفلسفة إدارة الجـودة الشـاملة:** وفي هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة رغبتها في تطبيـق نظـام إدارة الجـودة الشـاملة

ومن هذا المنطلق يبدأ كبار المديرين بالمؤسسة بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ لتي يستند إليها.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط :** وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام.
- **المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم :** وغالبا ما تبدأ عملية التقويم ببعض التساؤلات الهامة والتي يمكن في ضوء الإجابة عليها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- **المرحلة الرابعة : مرحلة التنفيذ :** في هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ ويتم تدريبهم على احدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.
- **المرحلة الخامسة : مرحلة تبادل ونشر الخبرات:** وفي هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

ومن أهم أدوات إدارة الجودة الشاملة استخداما هي :

1. التدريب والتعليم المستمر.
2. التقييم الذاتي.
3. التركيزعلى خدمة المجتمع.
4. المشاركة في اتخاذالقرارات
5. التخطيط والتوجيه.
6. القيادة الديمقراطية.
7. حلقات الجودة وروح الفريق.
8. الاتصالات
9. المكافآت والحوافز.
10. التعاون بين القيادات
11. التجديد والتحسين المستمر.
12. قياس الجودة بصفة دورية
13. الاعتراف بالأداء الفعال.
14. الرؤية الثاقبة.
15. المقارنات التجديدية.
16. التكامل في العمل.
17. إدارة العمليات والتحسينات.
18. المنافسة مع الجامعات الأخرى.
19. تطبيق التفكير المنتظم.
20. مراقبة وتوكيد الجودة.

ومـما سـبق نلاحـظ أن تطبيـق الجـودة الشـاملة لـيس بـالأمر السـهل وإنمـا يتصـف يبالصعوبة, وذلك بسبب الوقت الذي يحتاجه حتى تستطيع استكمال مراحلها مـن الإقنـاع والتخطيط والتقويم والتنفيذ وتبادل الخبرات.

المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تواجه المنظمات عدداً من الصعوبات في تنفيـذ إدارة الجـودة الشـاملة, ولقـد ذكرهـا (البربري, 2007):

1. عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة،ولابد لهذه الإدارة أن تـتعلم خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلا تنظيميا ونظاما للمكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
2. التركيز على أساليب معينة في إدارة الجـودة الشـاملة ولـيس عـلى النظـام ككـل ولا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقة تحقيق الجودة الالية،بل يجـب النظـر إلى إدارة الجودة الشاملة على انها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطـة معـا،وعلى أن تحسين الجودة هو عملية وليس أسلوبا فقط.
3. عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة ،وحتى ينجح هذا البرنامج لابد من مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.
4. بعض المؤسسات تحصل عـلى التـزام الإدارة والمـوظفين نحـو برنـامج إدارة الجـودة الشاملة وتقوم بتدريب هـؤلاء المـوظفين عـلى البرنـامج ،وتعتقـد أن مـا يـلي ذلـك يحدث من جانبها فقط،بينما تكون الخطوة اللاحقة مهمة جدا وهـي تحويـل هـذا التدريب إلى حيز الواقع ،مثل إيجاد مشاريع تحسين الجودة ونظام الاقتراحات.
5. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد قد يستغرق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق برنامج إدارة اجود الشاملة سـنة أو سـنتين ، وللحصـول عـلى نتـائج سريعـة

قد تقوم بعض المؤسسات لتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج وبالتالي يحدث الفشل المتوقع .

6. تركيز المؤسسة على تبني طرق واساليب إدرة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام انتاجها وموظفيها ، فعندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب ولكن يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة ككل .
7. مقاومة التغيير سواء أكان من الإداريين أم من العاملين لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة ، كذلك تخوف بعض العاملين في المؤسسة من تحمل المسؤولية والإلتزام بمعايير حديثة بالنسبة لهم .
8. تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة.

بينما رأى أنسيون(Ancion, 2018) أن الصعوبات التي تواجه المنظمات في تنفيذ إدارة الجودة بالآتي:

- عدم التزام الإدارة: حيث تفشل الإدارة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في حال كانت إجراءات العمل الإداري لا تدعم تطبيق هذه المهمة، وبالتالي على الإدارة أن توضح الفوائد الممكنة من تطبيقها، كعمل أساسي.
- عدم القدرة على تغيير الثقافة التنظيمية: إنّ تغيير الثقافة التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة أمر في غاية الصعوبة، ويستغرق وقتاً طويلاً، بسبب الخوف من التغيير، فهذه العملية تحتاج لعملية إقناع للفوائد من هذا التطبيق الجديد في المنظمة، والمزيد من الدوافع عند الجميع لاستيعاب عملية التحول.

- التخطيط غير السليم: يُعدّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة جهد مشترك لجميع مكوّنات المنظمة، والتي يجب أن تظهر للجميع على شكل خطة تطويرية، معتمدة وقابلة للتنفيذ.
- نقص التدريب المستمر والتعليم: تعاني المنظمات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من تدريب العاملين وتعليمهم، ويكون الأمر أكثر فعالية عندما تكون الإدارة نفسها مدربة على إدارة الجودة الشاملة.

بينما يرى الداوود(2010) أن معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بالآتي:

- مقاومة ورفض التغير من بعض الجهات.
- القصور في وضوح الأهداف والغايات من التطبيق.
- صعوبة بناء ثقافة الجودة ونشرها بين الكوادر العاملة في المؤسسة.
- الميل للعمل الفردي وعدم الرغبة في العمل الجماعي.
- تعقد الإجراءات وعدم الانسيابية في العمل نظرا للقصور في منح الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية.
- عدم وضوح آلية العمل وأساليبه.
- قلة توفر أدوات مرنه لتقويم أداء العاملين.
- القصور في البيانات والمعلومات.

تباين الآراء حول المعايير والإجراءات بين الأكاديميين والمختصين في التعليم ويرى المؤلف أن جميع هذه الصعوبات التي تواجه المنظمة من عدم التزام الإدارة وعدم القدرة على تغير الثقافة التنظيمية والخطيط السيء ونقص التدريب وعدم انتقاله للتطبيق الفعلي, وعدم مشاركة العاملين في تطبيق الجودة الشاملة كفيلة في عدم نجاحها وفشلها منذ البداية.

الفصل الثاني

الجودة الشاملة في التعليم

الجودة الشاملة في التعليم:

- مفهوم الجودة في التعليم
- اسباب الاهتمام بالجودة في التعليم
- أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
- معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي
- فوائد تطبيق الجودة التعليمية للمؤسسة التعليمية
- الحاجة إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم
- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم
- خطوات الحصول على ضمان الجودة في مؤسسات التعليم
- طرق قياس الجودة الشاملة في التعليم العالي
- تصور مقترح لتطوير وتحسين النظام التعليمي في ضوء إدارة الجودة في التعليم
- دواعي تطبيق معايير الجودة في المناهج الجامعية
- خصائص جودة المنهج الجامعي
- تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

المقدمة

وتقوم فلسفة الجودة في التربية على حقيقة مفادها أنّ الطالب لا يُعّد في الأصل هو المنتج العائد، وإنّما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنميةِ الذاتيةِ لديه، ومقدرته على الفهمِ والإدراكِ العلمي، والمقدرة على أداءِ الأشياء وتصميمها وتشكيلها, والمقدرة على تحديدِ وتركيب أولويته في الحياة، واكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على أنْ يكون عضواً صالحاً يسهم في المجتمعِ (الترتوري, 2006: 66).

وأن الإعتماد المؤدي إلى ضمانِ الجودةِ في التعليمِ الجامعي هو: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والإجراءات والمقاييس المستخدمة في فحصِ المؤسسات التعليمية والبحثية وتقييمها، للتحقق من استيفاءِ الشروط والمقومات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي تضمن تحقيق رؤية هذه المؤسسات رسالتها وأهدافها في مجالاتِ التعليمِ والتعلم والبحوث وتطوير المعرفة وخدمة المجتمع بشكل يتلاءم مع المستوياتِ المتعارف عليها عالميا " (مخيمر, 154: 2005).

مفهوم الجودة في التعليم:

ذكر الخطيب (2003: 250) انه من الصعب تحديد معنى جازم لما تعنيه الجودة في التعليم فمعناه يحمل تفسيرات كثيرة حددها كلا من هارفي وجرين في خمسة **مفاهيم للجودة في التعليم العالي :**

المفهوم الأول : أنَّ الجودة تعني تحقيق الدقة والإتقان من خلالِ تحقيق التحسين المستمر باستخدام إدارة الجودة الشاملة.

المفهوم الثاني: أنَّ الجودة نوع من الأداءِ الفريد يتحققُ فقط في ظروفٍ محدده في نوعيةٍ معينه من الطلابِ وهذا المعنى ينطبق على الجودةِ في بعضِ

مؤسسات التعليم العالي ذات الشهرة الكبيرة مثل جامعة هارفارد وكمبريدج.

المفهوم الثالث: أنَّ الجودة هي المقدرة على تغييرِ الطلبةِ باستمرار وأضافه قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي وهذا يتفق مع الاهتمامِ الحالي الموجه لتقديم التعليم العالي لعامة الناس.

المفهوم الرابع: أنَّ الجودة شيء ما يناسب غرضا ما أو منتجا أو خدمة يمكن تقديمها على أن يكون هذا الغرض أو المنتج محددا وبالتالي يصبح التعليم يقدم جيدا إذا كان يفي بالغرض (الكفاءة الداخلية للتعليم العالي) وهذا المدخل يتحاشى تحديد جوهر الجودة ويركز على متطلبات تحقيق غرض ومهام المؤسسة ويجعل ضمان الجودة إجرائيا، وهذا المفهوم فضلته كثير من الحكومات في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة وغيرها ومن هنا ادخل مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي.

المفهوم الخامس: أنَّ الجودة هي القدرة على تقديرِ المال والموارد بحيث تكون مسؤولية مجتمعية وهذا المفهوم شائعاً منذ أصبحتْ الهيئات العامة وهيئات التمويل أقل قبولاً لمسؤولية الجامعات عن ضمان الجودة

وعرفها محجوب (2003: 105) "تحقيق مجموعة من الاتصالاتِ بالطلبةِ بهدف إكسابِهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبيةِ توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات) "وهذا التعريف يركز على جودةِ العمليات التعليمية وهو ما يشكل جوهر العملية التعليمية ومحور حقيقة الجودة.

وعرف الحولي(2004: 10) الجودة في التعليم"تَوفرْ وتَوفير مجموعة من الخصائصِ والسمات التي تعبر بدقه عن جوهرِ التربيةِ وحالاتها بما في ذلك كل الأبعاد من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبه وبعيده وتغذية راجعه وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين . "وأوجز

البحيري (2005: 208) معنى الجودة في التعليم " الدقة والإتقان وتحسين الأداء وتطوير معارف الطلبة ومدى النجاح في تحقيقِ الأهداف التعليمية ورأى عبد الجواد (2000: 73) بأنَّ الجودة في التعليم تعني " أنْ تتطابق المخرجات مع مستوياتِ الأداءِ القوميةِ وانْ تلبي حاجات المستفيدين كما وكيفا "، وأكد إيليس(Ellis ,1993) أنَّ مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوم غامض ذلك لأنه يتضمن دلالات تتعلق في ذاتِ الوقت بالمعاييرِ والتميز وقد جاءت دلالات الجودة في التعليم متنوعة.

كما ذكر دوهيرتي (1999: 272) المقدرة على إرضاءِ الحاجات المحددة والمطلوبة للطلبة. بينما يرى كمال(2004:4) أن لتحديد معنى أو تعريفا للجودة في التعليم العالي **لابد من الإلمامِ بثلاثةِ أبعاد للجودة فيها وهي :**

1) البعد الأكاديمي: وهو تمسك الجامعة بالمعاييرِ والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.
2) البعد الاجتماعي: وهو تمسك الجامعة بإرضاءِ حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي يتواجد فيه وتخدمه.
3) البعد الفردي: وهو تمسك الجامعة بالنموِ الشخصي للطلبة من خلالِ التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

ومما سبق يلاحظ بأنَّ الجودة في التعليم لها أبعاد عديدة ذلك لتداخل العمليات والمفاهيم في المنظومةِ التعليمية ويمكن تعريف الجودة في التعليم " عمليات التحسين المستمر للعملية التعليمية والخدمات المقدمة بما يحقق رضا أطراف العملية التعليمية, ورغباتهم ويحقق في نفسِ الوقت الأهداف الموضوعة ".

اسباب الاهتمام بالجودة في التعليم العالي

إما أهم أسباب تزايد الاهتمام بالجودة في التعليم العالي منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي هو:

أولاً: حدوث زيادة في إعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم وخاصة بالدول النامية وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسسات المجتمعية والاقتصادية المختلفة من حدوث تدهور في المؤسسات التعليمية أذا لم يحصل تركيز شديد على كفالة النوعية الجيدة وضبطها .

ثانياً: تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد ،وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي

ثالثاً: ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بعامة وللمتعلمين في مختلف المستويات بخاصة ، وتجاوب الحكومات والمؤسسات التعليمية مع هذه المطالب ،(مجيد ،2008، ص115)

أسباب إتباع أسلوب الجودة الشاملة في التعليم

- الزيادة المتتالية و المستمرة في التحاق الطلاب بالتعليم العالي.
- الحاجة إلى تحقيق أداء عال في العملية التعليمية.
- امتداد الحاجة للاستمرار في التعليم وتحصيل المعرفة الى ما بعد التخرج "التعليم مدى الحياة"، مما يتطلب تعليم الطلاب كيفية الاعتماد على النفس في تحصيل المعرفة.
- ثورة تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و ما يترتب عليها من تأثير على العملية التعليمية.
- الاستمرار في تقديم الخدمة التعليمية بأسلوب لا يحقق الطموحات المطلوبة.
- المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليم مع ضرورة ترشيد الإنفاق ، ووضع أولويات له. (الترتوري وجويحان،2006: 110).

أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

تواجه المنظمات ومنها الجامعات ومراكز المعلومات ومؤسسات التعليم العالي المختلفة موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة ، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية، لا لتتمكن هذه المنظمات ومنها المكتبات من المنافسة، بل لتتمكن من البقاء، لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة لتحسين مستويات الجودة وتمكين المنظمة من التميز، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها زيادة الإنتاجية وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد، إلا أن النظرة التقليدية المتمثلة في وجهة النظر القائلة بأن تحسين الجودة يتعارض مع زيادة الإنتاجية ويساهم في زيادة تكاليف الأداء، تجعل كثيراً من المنظمات الإدارية ومنها المكتبات تتردد في الاستثمار في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والذي انعكس بدوره على تفاقم المشكلات الإدارية، وسواء الخدمات المقدمة وبالتالي عدم تحقيق رضا المستفيد عما يقدم له من منتجات أو خدمات (الدرادكة وطارق، 2002).

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه لم يعد يقتصر على المؤسسات والمنظمات التي تهدف للربح المادي فقط، بل إن رغبة المؤسسات والمرافق العامة لتحقيق جودة مخرجاتها لا تقل عن رغبة تلك المؤسسات الهادفة للربح، خاصة المعاهد والجامعات؛ إذ أن تحقيق الأهداف بصورة جيدة ومرضية هو في حد ذاته نجاح ومفخرة لمن قام به بغض النظر عن الربح أو عدمه، كما تسعى الجامعات حالياً في جميع بلاد العالم إلى التجديد والتطوير والتحديث بسبب تعدد المؤثرات وتنوعها في البيئة المحيطة ، وتأخذ الجامعات بآليات متنوعة ومتعددة لتحقيق هذا التحول.

معايير الجودة الشاملة في التعليم

هناك العديد من المعايير التي يتم استخدامها المجال التعليمي وتشمل:

1) **معيار جودة عضو هيئة التدريس (المعلم).** ويعني العمل على تأهيلِ عضو هيئة التدريس عمليا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراءِ العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلالِ التدريب الفاعل والمستمر, ويقوم هذا المعيار على عددٍ من المؤشرات أبرزها: حجم أعضاء هيئة التدريس و كفاياتهم التدريسية, ومستوى التدريب و التأهيل العلمي لأعضاء هيئة التدريس, ومساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمةِ المجتمع, مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس (السامرائي, 2007).
2) **معيار جودة المناهج الدراسية:** يتضمن أصالة المناهج و جودة مستواها ومحتواها ومدى ارتباطها بالواقع ومواكبتها للتغيرات و التطورات المعرفية والتكنولوجية بحيث تساعد الطالب على توجيهِ ذاته في دراساتهِ و أبحاثه في جميعِ أنواع التعليم كما يجب أنْ توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ويعمل على خلقِ اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم الأمر الذي يسهم في زيادةِ وعي الطالب ومن ثم المقدرة على التحميلِ الذاتي للمعلومة بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي . كما أنهُ من أهم شروط المنهج الجيد كما يؤكد "Peter Mort more" تعزيز النواحي : الروحية و العقلية والأخلاقية و الثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسةِ والمجتمع وإعدادهم للمسؤوليات وخبرات الحياة (Mortimer ,1991).
3) **معيار جودة الطالب:** يقصد به تأهيل الطالب علمياً واجتماعياً وثقافياً ونفسياً ليتمكن من استيعابِ دقائق المعرفة وتحدد مؤشرات هذا المعيار بانتقاء وقبول الطلبة, ونسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس, ومتوسط تكلفة الطالب

الواحد, واستخراج معدل عدد السنوات اللازمة و الفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب و التسرب, **و**نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية لطلبتها, والكشف عن دافعيةِ الطلبة واستُعَدّادهم للتعلم, واحتساب نسبة عدد المتخرجين إلى عددِ المسجلين (السامرائي, 2007).

4) **معيار جودة البرامج التعليمية:** يقصد بجودة البرامج التعليمية: شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيراتِ العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقينِ ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية (عليمات, 2004).

5) **معيار جودة تقويم الطلاب:** يجب أنْ تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التعليمِ والإفادة من التغذيةِ الراجعة ويشترط كذلك أنْ يتصف المقومون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم وتمكين الطلاب من مناقشةِ علاماتهم ومراجعتها، وكذلك قدرة هذه الأساليب التقويمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقويم **وذلك من خلالِ تصميم نظام تقويمي يقوم على عدةِ مقومات منها: (الزهراني, 2009)**

- وضع نظام فعال لتقويم أداء الطلاب مبني على أسس موضوعية وعلمية حديثة و الاستفادة من تجاربِ الدول الناجحة في مجالِ التقويم المدرسي.
- التدريب المستمر لمصممي التقويم والمقيمين أنفسهم والعمل على تنوعِ أساليب التقويم بحيث تحتوي على الجوانبِ التالية(شفهي، تحريري، عملي)

- شمولية التقويم لمختلف مجالات التعليم (مهارات، معارف، اتجاهات، قيم) والاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء وتقويم ملفات أعمال الطلاب والتقويم القائم على الملاحظة وغيرها.

6) **معيار جودة الإمكانيات المادية:** تتُعَدّد الإمكانات المادية في المؤسسةِ التعليمية حيث تشمل جميع أنواع الأثاث والتجهيزات و المختبرات والمكتبات إضافة إلى التهوية والإضاءة والضوضاء, وتتضمن جودة هذا المعيار بمرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيقِ الأهداف ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس و الطلبة من المكتبةِ, ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس و الطلبة من المختبرات والورشات, وحجم الإعتماد المالي (السامرائي, 2007).

7) **معيار جودة العلاقة بين المدرسة و المجتمع:** وذلك من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع و المشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع و حاجاته و التفاعل بين المدرسة و مواردها البشرية و الفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية و الخدمية.

8) **معيار جودة تقويم الأداء:** ويتضمن إشراك العاملين بشكل نظامي في عمليةِ التقويم ومدى سلامة إجراءات التقويم و أدواته ومدى القدرة على الاستجابةِ السريعة لنتائج التقويم و مدى فاعلية تقويم الأداء في تحسين مهارات العاملين و شمول عملية التقويم (عليمات, 2004).

9) **معيار جودة الإدارة التعليمية:** إن جودة الإدارة في المؤسسةِ التعليمية تتوقف إلى حدٍ كبير على القائدِ فإن فشل في إدراكهِ للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح , ويدخل في إطارِ جودة إدارة المؤسسة التعليمية جودة، التخطيط الاستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلقِ ثقافة إدارة الجودة الشاملة, **ومن أبرز مؤشرات هذا المعيار: (السامرائي, 2007)**

- التزام القيادة في الإدارةِ العليا بالجودة.
- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقيادة الإدارية.
- اختيار القيادة الإدارية و تد ريبهم.

معايير الجودة الشاملة فى النظام التعليمى الجامعي :

من المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي و تدريبي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالميا ولقد وضع " ديمنج " برنامجا لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يمكن أن يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي ، ويتكون هذا البرنامج من (14) معيار للجودة الشاملة **وقد ذكرها البربري (2007) على النحو التالي :**

1- تحديد الأهداف من أجل تحسين الإنتاج وتطويره.

2-تبنى فلسفة للجودة الشاملة،ومنهج للقيادة للقدرة على التغيير للأفضل.

3-تحسين الأداء والجودة هي المحرك الأساسي.

4-التأكيد على جودة الكيف.

5-تحسين وتعديل الإنتاج ونظام الخدمة مع العمل على نقص التكلفة.

6-تدريب الإفراد على وظائف الجودة الشاملة.

7-تدريب القيادات ومساعدة الإفراد على تطوير الأداء.

8-إزالة الخوف وتدعيم الثقة لكي يعمل الإفراد بشكل فعال داخل المؤسسة.

9-التعرف على معوقات العمل و إزالتها بين الأقسام داخل المؤسسة .

10-الحد من استخدام الشعارات والنقد المستمر دون هدف لان ذلك يخلق جو من العداءات بين الإفراد.

11-وضع معايير لاعتماد الإدارة على الأهداف وإعداد قادة تتواجد باستمرار.

12-مسؤولية المشرفين يجب إن تهتم بالجودة.

13-وضع برامج تربوية تنشيطية من اجل التحسن الذاتي ورفع المستوى.

14-وضع كل فرد في المؤسسة في المكان المناسب وتمويل الإفراد بين الأقسام المختلفة لتحسين العمل ،والملاحظ على المعايير التي أوردها (ديمنج) أنها جميعها قابلة للتحقيق والتطبيق في العملية التعليمية

ويتطلب مفهوم جودة التعليم وجود معايير ترتبط بعناصر العملية التعليمية نذكر منها

1- معايير الجودة المرتبطة بالأهداف .

2- معايير الجودة الخاصة بالمناهج .

3- معايير الجودة الخاصة بالتدريسيين .

4- معايير الجودة الخاصة بالطلبة .

5- معايير الجودة الخاصة بالوسائل التعليمية

6- معايير الجودة الخاصة بالتمارين والتدريبات

7- معايير الجودة الخاصة بالاختبارات والامتحانات (البربري،2007: 7)

ولما كان الهدف النهائي من العملية التعليمية إعداد متعلم يستطيع أن يتعلم في المستقبل , سنعرض فيما يلي بعض معايير جودة التعليم الخاصة بالطلبة :

1) هل يجد الطلبة دعم فردي أثناء التعلم ؟

2) هل يتم تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي ؟

3) هل الحوارات تتفق ومراحل نمو الطلبة؟

هل يتم متابعة الطلبة من خلال التدريسيين وتقديم النصح والإرشاد لحل مشاكلهم الشخصية والعلمية ؟

4) هل يتم توفير تغذية مرتدة للطلبة عند تقدمهم الدراسي ؟

5) هل يتم تزويد الطلبة بالثقافات الحديثة للتعلم لمتابعة تحصيلهم الدراسي؟

6) هل يتم تشجيع العمل الجماعي , وروح الفريق بين الطلبة داخل الكلية ؟

7) هل تهتم الاختبارات بالمستويات المتباينة للطلبة ؟

8) إن تطبيق معايير الجودة في التعلم وتأهيل وتدريب التدريسيين على تطبيقها أثناء العملية التعليمية يمكن أن يساهم في مواجهة المشكلات السابق عرضها.

فوائد تطبيق الجودة التعليمية للمؤسسة التعليمية:

يرى الفتلاوي(2008) بأن فوائد تطبيق الجودة التعليمية للمؤسسات التعليمية يكمن في :

- نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيقِ أهدافها بأقل تكلفة و تحسين مخرجات المؤسسات التعليمية, ومنها مستوى الطلاب الخريجين لكل مرحلة دراسية.
- ترفعُ من معنوياتِ العاملين في المؤسسةِ التعليمية, وتحفزهم, وتشجعهم على الاشتراكِ في عمليةِ اتخاذ القرار داخل المؤسسة بشكل فاعل وتعالج الصعوبات التي تواجه المؤسسات التعليمية بشكل علمي.
- تعزِّز سمعة المؤسسات التعليمية و إشاعة نظام متكامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.
- ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدّمة للطلاب والتقليل من بيروقراطيةِ الإدارة إلى حدٍ كبير.

ويضيفُ عليمات(2008) بأنها :

- تنمية العديد من المهاراتِ لدى أفراد المؤسسة التعليمية, مثل مهارة حل المشكلات, وتفويض الصلاحيات, وتفعيل النشاطات وغيرها.
- بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل, وتقوية انتمائهم لها و توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.

بينما يرى البنا (2007) أنَّ تطبيق نظام إدارة الجـودة الشـاملة في مؤسسـاتِ التعلـيم العالي يتطلب ما يـأتي :

- القناعة الكاملة من الإدارةِ العليا والتفهم الكامل والالتزام بمبادئها
- إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الملائم لإدارة الجودة الشاملة
- التعليم والتدريب المستمرين لكافة العاملين في هذه المؤسسات
- التنسيق بين الإدارات والأقسام والكليات وتفعيل الاتصالات بينها بكافة الاتجاهات
- مشاركة جميع المستويات الإدارية والعاملين فيها في جهودِ تحسين الجودة الشاملة
- توفير نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة الشاملة.
- توفير جو من التفاهمِ والتعاونِ والعلاقات الإنسانية بين العاملين بالمؤسسةِ التعليمية.
- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسةِ التعليمية للعمل بروح الفريق.

أما البريري (2007) فيرى من أهم الفوائد المرجوة مـن تطبيـق نظـام إدارة الجـودة الشامله في التعليم العالي كما يلي :

- رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.
- رسالة وأهداف جميع الوحدات بالمؤسسة واضحة ومحددة.
- خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطـط سـنوية للوحـدات متـوفرة ومبينـة على أسس علمية.
- هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- وصف وظيفي لكل دائرة ولكل موظف متوفرة ومحددة.

- معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات (خدمية، إنتاجية، أكاديمية، إدارية، مالية....الخ)
- إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- توفر نوعية وتدريب شامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- ارتفاع ملحوظ لدافعية وانتماء والتزام ومشاركة العاملين.
- مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ترابط وتكامل عال بين الإداريين والمشرفين والعاملين في الجامعات والعمل بروح الفريق.
- احترام وتقدير مرض للجامعات محلياً وعالمياً.
- جميع العاملين يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق TQM.
- حل المشاكل متواصل ومستمر والعاملون يمتلكون المهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية سليمة.
- رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها العامة تتحقق بشكل جيد.
- نوعية جودة عالية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل.
- الاستعمال الأمثل للاتصال والتواصل.

بينما يرى الداوود(2011) أن إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تحقق الفوائد الآتية:

1. ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسه تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقه.
2. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية.

3. زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية
4. زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
5. توفير جو من العلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان نوعها وحجمها.
6. زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي.

الترابط والتكامل بين جميع الإداريين في المؤسسة التعليمية للعمل بروح الريق وبرى المؤلف أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقة لم يعد يقتصر على المؤسسات والمنظمات التي تهدف إلى الربح المادي فقط, بل إن تحقيق الأهداف بصورة جيدة ومرضية هو في حد ذاته نجاح ومفخره لمن قام به بغض النظر عن الربح أو عدمه.

الحاجة إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إنَّ نظام التعليم في جميعِ دول العالم يتولى مسؤولية إعداد الموارد البشرية اللازمة للعمل في جميعِ المجالاتِ المهنية الصناعية و التجارية و العسكرية و الحرفية ويُعّد المنهل الذي تنهل منه جميع المهن وعندما تكون إدارة الجودة الشاملة حاجة ملحة للمؤسسة الإنتاجية و الخدمية فمن باب أولى أنْ تبدأ من المؤسسات التعليمية وإدارة عملها لأن مخرجات المؤسسة التعليمية الجيدة ستكون بالضرورة مدخلات جيدة في نظم المؤسسات الخدمية والإنتاجية الأخرى الأمر الذي سيؤدي بالنتيجة إلى إسهام المؤسسة التعليمية التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة بصورة غير مباشرة في نجاحِ برامج الجودة في المؤسساتِ الإنتاجيةِ و الخدمية (احمد,2003).

على هذا الأساس أصبحت الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليمِ ضرورية **وذلك للأسباب الآتية : (عطية,2009)**

1) العَجز التعليمي: والمقصود به استثمار في التعليمِ دون العائد نظرا لأن المخرجات التعليمية و النواتج التربوية لا تكفي الطلب الفعال في أسواقِ العملِ بالدرجةِ المطلوبة .

2) معـدلات البطالـة المرتفعـة: فالإنتـاج لا يـوفر عـدد الوظـائف الكافيـة و المناسـبة للمخرجات التعليمية و العكس.
3) اتســاع الفجــوة بــين الإنتــاج والتعلـيم: حيــث تظهــرُ الحاجــة لــبعض المهــن والوظـائف الـتي لا يوفرهـا التعليم الحــالي أو العكـس لا توجـد بعـض التخصصـات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.
4) ارتفاع تكلفة التعليم في جميعِ مراحله، فالظاهر أنَّ التعلـيم مجـاني و الواقـع أنـه ذو تكاليف متزايدة.
5) انخفاض العائد على الاستثمارِ التعليمي.
6) التعليم يركز على المعارفِ و المعلوماتِ و ينسى ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات.
7) عدم المشاركة في تصميمِ البرامجِ التعليمية على جميعِ المستويات .
8) أصـبح العديـد مـن خريجـي الجامعـات يعملـون في وظـائف عـلى غـيرِ تخصصـاتهم العلميّة.

مُبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

لا يــتم تطبيــق أي شــيء دون أن يكــون هنــاك مــبرر لهــذا التطبيــق , فــلإدارة الجــودة الشــاملة يوجــد مــبررات كثــيرة لتطبيقها في مجالِ التعلـيم وأن هـذه المـبررات تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظـامِ التعليمـيِ لا تتوقـف عنـد تحســين الأداء وإنمــا تهـدف إلى تحســينِ المــدخلات والعمليــات والمخرجــات ولــذلك يـرى عـزب (2008) **أن هناك العديد من المبرراتِ للاهتمام بالجودةِ وأهمها:**

1) إقبال معظم المجتمعات على التوسعِ في التعلـيمِ باعتبـاره العامـل الحاسـم في التنميـةِ المجتمعيةِ
2) اكتشاف الدول المتقدمة انخفاض مستويات التحصيل الدراسي بين طلابها والوضع أسوء في الدولِ النامية .

3) تزايد الرغبة عالميا في الوصولِ إلى معايير جديدة عن الجودةِ والاهتمام بها على المستويين النّظري و التطبيقي و الحاجة إلى مواجهةِ المتغيرات العالمية مستقبلا من خلالِ إعداد الفرد لمواجهتها والتعايش معها.

4) يصل العالم من خلالِ الجودة إلى تخفيفِ حدة التناقضات التي ظهرت في القرنِ الواحد والعشرين

5) إنَّ الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفقِ علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل، يمثل تحديا للعقل البشري وهو ما جعل المجتمعات تنافس في تجويدِ نظمها التعليمية (احمد,2003).

خطوات الحصول على ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية

تمر عملية الحصول على ضمان الجودة في المؤسساتِ التعليمية وبرامجها الأكاديمية بنفس الخطوات التي يمر بها الإعتماد الأكاديمي, باعتبارهما وجهان لعملة واحدة, **وهذه الخطوات هي(NACTE, 2003):**

الخطوة الأولى: الدّراسة الذاتية: وتقدم فيها المؤسسات التعليمية أو البرامج التي تطلب ضمان الجودة تقرير مكتوب عن الأداءِ في المؤسساتِ أو البرامج, يعتمد على المعاييرِ التي تضعها منظمات تمنح ضمان الجودة.

الخطوة الثانية: مراجعة النظير: يقوم أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بمراجعة الدّراسة الذاتية للمؤسسة أو البرامج, وكأنهم فريق الزيارة الميدانية.

الخطوة الثالثة: الزيارة الميدانية: وفي هذه المرحلة, ترسل الهيئة المانحة لضمان الجودة فريق زائر لمراجعة المؤسسة أو البرامج للتأكد من صحةِ المعلومات المقدمة في دراسةِ التقرير الذاتي.

الخطوة الرابعة: إصدار الحكم: في حالةِ اقتناع الهيئة المانحة لضمان الجودة في المؤسسة أو البرامج, فأنها تدرج اسمها في قائمةِ المؤسسات أو البرامج

المعتمدة, ويكون القرار في الفئاتِ(مشروط, تحت الاختبار, غير مشروط), ومدته 5 سنوات.

الخطوة الخامسة: المتابعة: تتابع الهيئة منح ضمان الجودة المؤسسات أو البرامج خلال فترة منح ضمان الجودة, للتحقق من الاستمرارِ بالوفاءِ بمعايير الجودة.

طرق قياس الجودة الشاملة في التعليم العالي :

قبل كل شيء يجب ان نعرف ان قياس الجودة يقتضي:

اولاً : تحليل المكونات التي تشكل مكوناً من مكونات نظام انتاج السلعة او الخدمة ويدخل فيها جميع الموارد البشرية كالمدراء وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية ، والموارد غير البشرية كالمباني ، والمعدات ، وكل ما من شأنه التأثير في النتائج من افراد، وسياسات واحداث ، ومواد ومكونات وغيرها .

ثانياً: تحليل الاجراءات او العمليات ،وهي تضم مجموعة العمليات التشخيصية والفنية والادارية .

ثالثاً : تحليل النتائج او المخرجات وتضم الخدمة التي يتحصل عليها العميل او المستفيد بما في ذلك المراجعون والمجتمع ويتم قياسها عن طريق قياس درجة رضا المنتفعين واستعمال الوسائل المتاحة .

وهناك اكثر من طريقة لقياس الجودة تتأسس كل طريقة على طبيعة نظرة المؤسسة الى مفهوم الجودة الشاملة، **ومن تلك الطرق** :

1) **قياس الجودة بدلالة العمليات :**

وتتميز مجال التعليم بتعدد عملياتة مما ادى الى لجوء بعض الباحثين الى عنصر من عناصر تلك العمليات ، فعلى سبيل المثال الذين يشددون على اقتصاديات التعليم يشددون على قياس الجودة من خلال عدد المتعلمين ونسبة المعلمين الى المتعلمين في المؤسسة التعليمية ومدة العام الدراسي ومجموع ساعات الدراسة في اليوم وغير ذلك من الامور التي تقترب من المدخلات في حين يلجأ اخرون الى ربط

الجـودة بالعمليـات الى حـد كبـير فتؤخـذ بنظـر الاعتبـار قـدرات الطلبـة ، وميـولهم والانشطة التربوية والعملية داخل المؤسسة التي تتضمن المهـارات بانواعهـا المختلفـة العقلية والبدنية والاجتماعية.

2) **قياس الجودة بدلالة المخرجات :**

ان هذه الطريقـة تشـدد عـلى نـواتج التعلـيم ، ومخرجاتـه واعتبارهـا مقياسـاً جيـداً للجودة لانه يؤكد اهمية ما يتعلمه الطالب فعلاً بدلاً من تكلفة تربيته.

علما ان المخرجـات التعلـيم العـالي متعـددة ومتباينـة ، فهنـاك مخرجـات معرفيـة ن ومخرجـات قريبـة ، ومخرجـات بعيـدة ، ومخرجـات ماليـة واخـرى غـير ماليـة ، ومخرجـات فرديـة واخـرى اجتماعيـة وتشـير الـدلائل الى اعـتماد التحصـيل الـدراسي كمقياس للجودة ، ويؤخذ على هـذه الطريقـة إغفالهـا اثـر التفاعـل بـين المـدخلات ، والعمليـات والمخرجـات ، كـما يؤخـذ عليهـا إغفالهـا المخرجـات المتعلقـة بـالخريج ، وضعف الربط بين المخرجات والاهداف وهناك طرق قياس اخرى منها ما يتم بدلالـة المدخلات واخر يتم بموجب اراء الخبراء واخر يتم بموجـب الخصـائص الموضـوعية .(عطية ،2007، ص45).

تصور مقـترح لتطـوير وتحسـين النظـام التعليمـي في ضـوء إدارة الجـودة الشـاملة وثـورة المعلومات والتكنولوجيا :

من اجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية وتخريج طلبة متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة الشاملة فى التعليم العالي ، وفي ضوء التحليل النظري لهذا البحث ، فإن الباحثان حاولا وضعا تصور مقترح لتطوير وتحسين النظام التعليمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة وثورة المعلومـات والتكنولوجيـا وللنهـوض بالمسـتوى التعليمـي في كافـة مكوناتـه ولمواكبة التطور العلمي الحديث وذلك من خلال الأخذ بحزمة من الإستراتيجيات، **وتتمثـل هذه الإستراتيجيات فيما يلي :**

1) تطبيق أهداف الجودة الشاملة في المجال التعليمي ومنها :

1) ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام التعليمي وحسب قدراته ومستواه .
2) الارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي .
3) تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوي الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر .
4) توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام التعليمي.
5) تطوير الهيكلية الإدارية للنظام بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية .
6) رفع مستوي الوعي لدى الطلاب اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية
7) النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم العالي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية .
8) زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي .

2) تطـوير دور الطلبـة في عمليـات التعلـيم والـتعلم وتحسـين مشـاركته في الحيـاة الجامعية:

فالطالب هـو المسـتفيد الأول والفاعـل الـرئيس مـن كـل أنشـطة التعلـيم، وإكسـابه مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامـل معهـا واسـتخدامها، بمـا يـوفر لـه القـدرة عـلى التعامـل والتكيـف الايجـابي والفعـال مـع بيئتـه ومجتمعه، وتمكينه من فهم الحضارات والحوار الهادف البناء مع الآخر أفراداً وجماعات.

وبالتالي تسعي الجودة الشاملة إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهـم قـادرين عـلى معايشة غزارة المعلومات وعمليـات التغيـير المسـتمرة والتقـدم التكنولـوجي الهائـل بحيـث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامـل مـع هـذه المعلومـات والإفادة منها بالقدر الكاف لخدمة عملية الـتعلم، لـذلك فـإن هـذه المرحلـة تتطلـب "إنسـانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفعالية .

3) بناء مناهج جديدة متطورة في جوانبها المعرفية والتقنية :

بحيث تكون المناهج متكاملة مع الوسائط الفعالة متعددة الفاعلية، ويتم استبدال نظام الكتاب المنهجي القائم إلى مزيج من الأساليب التي تجمع بين الكتـاب والبرمجيـات الدراسية والتلفاز التربوي واسـتعمال الشـبكة ألعنكبوتيـه بمـا يحقـق ويـدعم الإحسـاس بأهمية العلم والتكنولوجيا وضرورة امتلاك مقومات ومهارات التعامل معهما، واسـتعمال المبتكـرات والأجهـزة العلميـة والتكنولوجيـة مثـل أجهـزة الحاسـوب وأدوات التحليـل الرمزيـة، وتتمثـل جـودة المنـاهج المدرسـية في الاهـتمام بمحتوياتهـا ووضـوح غايتهـا وإمكانيـة تحقيقهـا وواقعيتهـا في تلبيـة رغبـات المسـتفيدين (الطـلاب، أوليـاء الأمـور، المجتمع)، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعـايير الجـودة ويسـتتبع ذلـك تنفيـذ التخطـيط بشـكل دقيـق في ظـل متابعـة دائمـة ومسـتمرة ونؤكـد في هـذا

السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعنى" تعلماً من اجل التمكن". **ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة:**

1. انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع ومحقق لأهدافه.
2. ضمان التجريب الميداني للمنهج قبل الشروع في تعميمه.
3. تمكين المعلمين من خلال تدريب للمعلمين على المناهج المطورة.
4. وجوب الاعتماد على أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن.

ومعنى ذلك أن الجودة في المناهج تعنى "التعلم للتميز".وذلك لان مفتاح الإبداع هو التميز وهذا ما نريد تحقيقه فى عصر العولمة والتكنولوجيا.

دواعي تطبيق معايير الجودة في المناهج الجامعية :

1) التطور التكنولوجي وظهور مجتمع المعرفة وإنتاج وصناعة المعرفة.
2) مراعاة (احتياجات سوق العمل) التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية من خلال تبنيها لمعايير الجودة.
3) العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم وذلك لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم.
4) الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي نتج عن العولمة.
5) التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذي يدفع إلى التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم.
6) التطور في استعمال كافة أساليب تكنولوجيا التعليم.

خصائص جودة المنهج الجامعي :

1) الشمولية : أي أنها تتناول جميع الجوانب المختلفة في بناء المنهج وتصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه.
2) الموضوعية : وهي لابد إن تتوافر عند الحكم علي مدى ما توافر من أهداف.

3) المرونة : مراعاة كافة المستويات وكافة البيئات.

4) المجتمعية : إي أنها ترتقي مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه.

5) الاستمرارية والتطوير : أي إمكانية تطبيقها وتعديلها.

6) تحقيق مبدأ المشاركة في التصميم واتخاذ القرارات ،

وتجدر الإشارة إلي وثيقتين لمعايير مناهج تحقق الجودة لمخرجات المنهج والمدرسة وهما:

1) وثيقة خاصة بالمنهج : وهى تتضمن مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج.

2) وثيقة خاصة بالمتعلم ونواتج التعلم: وهى تضم المستويات المعيارية التي تحدد ما يجب إن يتصف به المتعلم والمهارات التي يجب أن تنمى لديه ، ويمكن تطبيق الوثيقتين على مناهجنا في كافة مراحل المعرفة ومدى مراعاتها لمعايير الجودة.

وبناء على ما سبق يجب إعادة النظر في المناهج التعليمية الحالية وفلسفتها وكميتها ونوعياتها وأساليب تخطيطها وتنفيذها وتقويمها لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية . بحيث تتحول من التركيز على الإجابة عن سؤال ماذا تعلم تلميذ اليوم إلى الاهتمام بكيفية تعلمه وإكسابه اتجاهات التفكير العلمي و الإبتكاري لمسايرة تطور الألفية الثالثة ولتحقيق التنمية في القوى البشرية .

4) **تحديث مهام وأدوار التدريسي:**

بما يمكنه من استعمال التقنية بشكل متميز وان يكون قادرا على القيام بدور المشرف والموجه للطالب، ومنتجا للمعرفة ومتعلما مدى الحياة، وذلك باعتبار أن المعلم هو المرتكز الجوهري في العملية التعليمية، وعليه فإن عمليات تطويره تمثل المدخل الحقيقي لتطوير التعليم وتحديثه. بحيث يتغير دوره تغيرا جذرياً ليقوم بدور الوسيط النشط في العملية التعليمية لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة ، فنحن نريد معلم له خبرات تربوية ثقافية متنوعة ، قادر على مشاركة أبنائه في استكمال

استعدادهم للتعامل مع مستقبل مختلف كلية عن حاضر أو ماض عايشناه ، كل ذلك يقتضي إعداد معلما مختلفا وغير مسبوق.

5) إدخال وتوظيف تقنية المعلومات في الجامعة :

إدخال تقنية المعلومات في التعليم أصبح أمراً لابد منه في هذا العصر الذي يشهد ثورة تقنية هائلة ، وإن أول خطوة في هذا الاتجاه هي تصميم أنموذج يحتذي لجامعة تستعمل تقنية المعلومات بفاعلية في جميع أوجه نشاطاتها ، لأن التقنية ليست مجرد توفير وتشغيل الأجهزة إنما هي تعني التدريب على استعمال هذه التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية .

6) إستعمال الطرق الحديثة في التدريس:

إن استعمال الطرق الحديثة في التدريس بناءاً على أسس مدروسة وأبحاث ثبت صحتها بالتجارب هي تكنولوجيا تعليم وهي بمعناها الشامل تضم الطرق والأدوات والموارد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة تتوافق مع مبدأ الجودة الشاملة . وهي تعني الأخذ بأسلوب الأنظمة ، بمعنى إتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة ،وتستخدم كل الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم.

هنالك ستة أنماط تعليمية أساسية لاستعمال الحاسب في التعليم وهي :-

أولاً : طريقة التعلم الخصوصي الفردي (Tutorial Mode)

ثانياً: طريقة التدريب والممارسة . (Drill& practice Mode)

ثالثاً :طريقة المحاكاة . (Simulation Mode)

رابعاً : طريقة الألعاب التعليمية . (Instructional Games Mode)

خامساً :طريقة حل المشكلات (Problem Solving Mode)

سادساً: الطريقة الاستقصائية . (Inquiry Mode)

أولاً : طريقة التعلم الخصوصي الفردي (Tutorial Mode)

وتهدف إلى التعلم من خلال برنـامج يـتم تصـميمه مسـبقاً عـلى غـرار التعلـيم المبرمج. وفي هذا النوع من الاستخدام يقـوم البرنـامج بعمليـة التـدريس أي أن البرنامج يدرّس فعلاً فكرة أو موضوعاً ما . والطريقة السائدة في هذا النـوع مـن الاستخدام هي عرض الفكرة وشرحها ، ثم إيراد بعـض الأمثلـة عليهـا وفي بعـض الأحيان إيراد أمثلة معاكسة، وكذلك بعض الأسئلة والأجوبة.

ثانياً: طريقة التدريب والممارسة Drill & Practice Mode)

يهدف هذا النوع من التعليم بمساعدة الحاسـب إلى إعطـاء فرصـة للمتعلمـين للتدرب على إتقان مهارات سبق تدريسه. وفي هذا النوع من الاسـتخدام يقـدم الحاسب عـدداً مـن التـدريبات أو التمرينـات أو المسـائل عـلى موضـوع معـين سبقت دراسته من قبل بطريقة ما.

ثالثاً : طريقة المحاكاة (Mode Simulation)

تهدف هذه الطريقة الى تقديم نماذج تفيد بناء عملية واقعية من خلال محاكاة ذلك النموذج والتدريب عـلى عمليـات يصـعب القيـام بهـا في مواقـف فعليـة. فالمحاكاة عملية تمثيل أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلاً أو تقليـداً لأحـداث من واقع الحياة حتى يتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها والتعـرف على نتائجها المحتملة عن قرب . وتنشأ الحاجة الى هذا النوع من البرامج عندما يصعب تجسيد حـدث معـين في الحقيقـة نظـراً لتكلفتـه أو لحاجتـه إلى إجـراء العديد من العمليات المعقدة.

رابعاً : الألعاب التعليمية (Instructional Games Mode)

تعالج هذه البرامج الكثير من المواضيع ولكنها تعتمد في تعليمها على المباريـات التخيلية التي تحمل التلاميذ على التنافس لكسب العلامات. وعلى التلاميذ لـكي يفوزوا أن يحلوا مسائل رياضية ويحّددوا نقاطاً عـلى شـبكة إحـداثيات وقـراءة التعليمات وتفسيرها وتحليل المسائل المنطقية

خامساً: طريقة حل المشاكل (Problem solving Mode)

هي الحالة أو السؤال الذي يحتاج إلى إجابة ليست معروفة وليست جاهزة بل لابد من المرور بعمليات وخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وفحصها وتحليلها ومن ثم الوصول إلى نتائج معينة بناءً على تلك الخطوات.

سادساً: الطريقة الاستقصائية (Inquiry Mode)

تهدف الطريقة الاستقصائية الي تشجيع المتعلمين في مجال النشاطات البحثية التي تستخدم في جمع المعلومات وتطوير القدرات العقلية .

- تطوير نظم القبول والتقويم والالتحاق بالمراحل التعليمية، وارتكاز التطوير على قدرات الطالب في التعلم وتحقيق المستويات المعيارية للمراحل والصفوف في مجالات التعليم المحددة.
- تفعيل المشاركة بين المنزل والمدرسة في عمليات تعليم وتعلم الطلاب.
- تحقيق وتدعيم المشاركة والمسؤولية المجتمعية في تخطيط التعليم وتمويله وإدارته،ومشاركة فئات المجتمع المؤهلة في وضع السياسات ومتابعة وتقييم مدى تحقق الاهداف.
- اقامة الجسور بين مراحل وحلقات التعليم المختلفة من جانب وبينهما وبين برامج التعليم غير لنظامي.
- اسهام التعليم بشكل فاعل في عمليات التنمية البشرية وتعميق تفاعله مع متطلبات التنمية البشرية المستدامة .
- تحديث وظيفة المدرسة وعملياتها بما يزيد من قدرتها على التفاعل الواعي والنشط مع متغيرات البيئة القريبة والبعيدة، وبما يوفر للطالب بيئة مدرسية صحية جاذبة وحافزة علي التعلم.

ومن كل مما سبق نستطيع أن نعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، ذلك أن الأهداف التعليمية ، والمحتوى الذى يختاره المختصون في المناهج ، لا يمكن تقويمها الا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه، لذلك يمكن اعتبار

التدريس بمثابة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج، والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعاله ومثمرة في الوقت نفسه للوصول إلى أقصى جودة للعملية التعليمية ، ومن الأهمية بمكان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس فليست الطريقة هي الأساس، وإنما هو أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التلاميذ وبحيث يجعل بيئة التعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب.

تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية في تطبيق الجودة الشاملة

يعد تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والجامعية من أهم المعايير للمنافسة من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل والإنتاج وإجراء البحوث والدراسات وتطبيق التكنولوجيا لخدمة المجتمع وتنميته, وإن التعليم الجامعي في الوطن العربي في توسع هائل,وسيتم هنا التطرق لبعض تجارب بعض الجامعات عربياً وعالمياً في تطبيق الجودة الشاملة **وهي** :

1) **إدارة الجودة الشاملة في أمريكا**

واجهت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية العديد من التحديات منذ عام 1999 وبخاصة منذ تخفيض الميزانية الخاصة بها، كما أن نجاح الشركات في استعمال إدارة الجودة الشاملة قد شجع العديد من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية على تبنيها؛ وذلك لمواجهة أزمة خلال نصف العقد الأخير، وهذا ما أظهرته التقارير الخاصة بهيئات التعليم مثل المعهد الوطني للتعليم، حيث أدركوا أنها غير مناسبة ومن هنا كان لابد من التدخل الملح في التعليم، والاستفادة من القطاعات المتعددة في الاقتصاد لوقف الانحدار في جودة خريجي الجامعات، ولقد كان التطبيق الأول لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالكلية التقنية (فوكس فالي) حيث أصبح أكثر كفاءة في مجالات الخرجين، ورضا أرباب الأعمال وتحسين البيئة التعليمية، كما أن العديد من

المؤسسات بدأت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما حدث في جامعة و(سكونسن ماديسون)، وجامعة (شمال داكوتا)، وكلية مجتمع (ديلاوير) وجامعة ولاية (اوريجون)، كما اخبر بوخالترعام 1996 أن هناك (160) جامعة في أمريكا تضمنت مبادئ تحسين الجودة، وحوالي (50%) منها قد أسس تركيبا تنظيميا للجودة (خليل والزهيري: 2001 :302) .

2) **إدارة الجودة الشاملة في اليابان:**

واجهة حركة الجودة الشاملة في اليابان صعوبات عديدة،مما ادى إلى أزدياد التأكيد على الأدوات الإحصائية اليابانية من خلال الاهتمام بالإدارة العليا، فأصبحت إدارة الجودة الشاملة ملموسة ويشعر الناس بأنفسهم وجهدهم في العمل، وتؤكد مبادئ (ديمنج) الأربعة عشر أو ثلاثية جوران (Juran)، أو الفكر لكارو يوشيكاوا (Kaoru Ishikawa) علي وجود أربعة أعمدة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم **وهي**:

- تركيز المنظمة وبشكل رئيس على عملائها في إدارة الجودة الشاملة، إذ إن الطلاب يجب أن يعيشوا في عالم العمل كفريق متعاون، حيث يوجد فريق المعلم والطلاب، والطالب زبون للمعلم، وأن الخدمات التربوية تهتم بنمو الطالب وتحسينه، وأن المعلم والمدرسة هما الموردان للتعلم الفعال في بيئة الطالب، والمدرسة هي المسؤولة عن تقديم الرفاهية طويلة الأمد للطالب، وذلك بتعليمهم كيف يتعلمون.
- يجب أن يكرس كل فرد في المنظمة شخصيته للتحسين المستمر وبشكل جماعي.
- إن المدارس التي تبنت إدارة الجودة الشاملة ومبادئها واستعمالاتها تستثمر مصادر أساسية في اكتشاف الطرق الجديدة التي تساعد على إدراك إمكانات كل شخص، حيث يتحمل النظام والعمليات والتحسينات الجزء الأكبر في الجودة.

- إن نجاح إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا التـي تقـوم بالتحسـين المستمر للمعلمين؛ لأجـل تقـديم إنجـاز اكـبر مـن الطـلاب، حيـث يخلـق القـادة التربويون بيئات مدرسية ذات جودة شاملة في تعلم الطلاب والمعلمين والمـديرين وجميـع العـاملين وبمشـاركة عنـاصر المجتمـع المحـلي بصـورة فعالـة؛ لأجـل أن يساهموا بتحديـد دورهـم وحاجـاتهم التنمويـة المطلوبـة؛ وكي لا يكـون التعلـيم الجامعي منفصلاً عن خدمة بيئته.(العاجز ونشوان،2006: 14).

3) **تجربة جامعة عمان الأهلية بالأردن:**

بدأت رحلة التحول نحو الجودة الشاملة في جامعة عمان الأهلية بـالأردن عـام (2007) من خلال كلية تقنية المعلومات ، واستمرت في شموليتها لباقي الكليات الجامعـة حتـى عام 2005 حيث تأسست وبشكل رسمي لجنـة بمسـمى (مكتـب ضـبط الجـودة) عـام 2007 **وتم انجاز ما يأتي من خلال هذا المكتب:**

1. تحديد رسالة ورؤية وأهداف الجامعة في ضوء تحقيق الجودة الشاملة سعياً للتميز.
2. الإشراف على نظام المتابعة والرقابة الداخلية لتنفيذ أنشطة الجودة الشاملة.
3. استخدام تحليل(SWAT) لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات.
4. نشر ثقافة الجودة بين مكونات الجامعة البشرية.
5. إعداد الخطة الإستراتيجية للجامعة.
6. تحديد الاحتياجات التدريبيـة لأعضـاء هيئـة التـدريس والإداريـين، للبـدء بتنفيـذ البرامج التدريبية المناسبة.
7. مراجعة وتطوير الأنظمة والقـوانين والإجـراءات الأكاديميـة والإداريـة والماليـة بمـا ينسجم مع ضمان الجودة.
8. الإشراف على تنفيذ الخطة الإستراتيجية للجامعة.
9. تنفيذ إجراءات الممتحن الخارجي والداخلي.

10. إعداد نموذج للتقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس

11. إعداد مجموعة كبيرة من النماذج مثل :نموذج أهداف المقرر، نموذج الاعمال الحديثة....الخ (النصير، 2009: 16-18).

4) الجودة الشاملة في العراق :

في بداية الثمانينات اسست جامعة بغداد قسم لتقويم الاداء الجامعي من اجل ضمان الجودة في كلياتها من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات .

وفي عام 1992 م وضعت وزارة التربية والتعليم العالي نظاماً دقيقاً للسيطرة النوعية لقياس الاداء الجامعي وتقويمه وتم بناء الملف التقويمي لاداء الجامعات بناءً على تحليل واستقراء للواقع التربوي والخبرات العراقية في ميدان القياس التقويم .

واخذ الملف التقويمي بنظر الاعتبار تقويم كفاءة النظم (كمدخلات وعمليات ومخرجات) او ما تسمى ايضاً (مجالات النظم) ، وتقويم بناء النظم من خلال محاوره الرئيسة الاتية: (الهيكل التنظيمي ، الخدمات الجامعية ،التدريسي ،الطالب ،المناهج وطرق التدريس ، البحث العلمي ، الخدمات المجتمعية).

وهدف الملف التقويمي لاداء الجامعي الى ما ياتي :

1) حصر المؤشرات السلبية على مستوى الجامعة او الهيئة او الكلية او المعهد ومحاولة معرفة اسبابها وخلفيتها .
2) حصر المؤشرات الايجابيه وتشجيعها وتحفيزها واعمامها على المستويات كافة
3) تحديد المستجدات القادرة على تطوير ورفع الكفاءة النوعية على مستوى الجامعة والهيئة والكلية والمعهد .
4) تأشير التسلسل الرتبي للجامعات وهيئة المعاهد ثم الكليات وكذلك المعاهد .

ان عتبة القطع المعياري التي تم تحديدها بلغت 60 % فالذي يحققها يكون انجازه مقبولاً ودونها يكون انجازه غير مرض، وان تحديد مستوى الاداء في كل مؤسسة جامعية يتم على وفق محورين **هما:**

المحور الاول: يتحدد مستوى اداء الجامعة نسبة المعايير الوطنية المحددة (عتبة القطع للقبول)

المحور الثاني: الموقع او التسلسل الرتبي لتلك الجامعة مقارنة وتفاضلاً مع مستويات اداء الجامعات الاخرى العراقية سواء على المستوى العام للاداء او على المستويات المتخصصة الفرعية .

وحددت العناصر التقويمية على وفق المجالات الاتية: (المدخلات، العمليات، المخرجات)، وحددت معايير التقويم لكل عنصر من عناصر الملف والاوزان الخاصة بها.

ولعل من ابرز المؤشرات التقويمية التي تضمنها الملف التقويمي للجامعات العراقية هي:

1) الهيكل التنظيمي والاداري.
2) الخدمات الجامعية .
3) الطلبة .
4) الهيئة التدريسية.
5) المناهج وطرق التدريس .
6) البحث العلمي والتبادل الثقافي .
7) الخدمات المجتمعية .

وبموجب تلك المؤشرات تم التحقق من جودة اداء الجامعات العراقية بدءاً من عام 1992م ، وتم عام 1998 / 1999 تشكيل الهيئة الوطنية العليا لضبط الجودة وتتكون من الخبراء المختصين في القياس والتقويم والادارة التربوية وثم وضع ملفات تقويمية شاملة للجامعات والكليات والاقسام العلمية ووضع المعايير الوطنية لتحقيق الجودة وبموجب تلك المؤشرات تم تصنيف وترتيب الجامعات العراقية وتحديد مؤشرات الضعف والقوة في ادائها (مجيد، 2008).

الفصل الثالث

معايير إنكيت (NACATE)

معايير إنكيت (NACATE):

- تاريخ ظهور المعايير.
- مفهوم المعايير.
- دواعي الاتجاه للمعايير.
- مكونات المعايير.
- خصائص المعايير التربوية.
- المعايير والجودة.
- المجلس الوطني لإعتماد إعداد المعلمين (NACTE).
- معايير إنكيت (NACTE).
- المعايير
- تحديات تجويد التعليم في الوطن العربي.

المقدمة

ظهرت أنظمة الإعتماد الأكاديمي العالمي كعملية اختيارية للمؤسسات التعليمية بحد أدنى من المعاييرِ التعليميةِ المحددة للكفاءةِ التربوية. ويساعد الإعـتماد الأكـاديمي في اتسـاعِ منهج عالمي منظم لتقييم العملية التعليمية في الجامعـةِ وتطويرهـا وتحسـينها، فضـلاً عـن مساعدةِ الطلاب وأولياء أمورهم على اختيارِ الكليات التي تقدم تعلـيماً عـالي الجـودة، لأن معـايير الإعـتماد الأكـاديمي تهـدف إلى تحسـينِ جـودة المـدخلات والعمليـات والمخرجـات والإدارة والخدمات المقدمة، مما يكسب كلية التربية هويـة مميـزة، وبالتـالي طمأنـة الـرأي العام بأنَّ هذه البرامج ذات كفاءة تحقق التطلعـات والطموحـات في الحصـولِ عـلى مـواردِ بشرية مؤهلة عالميا من معلمي المستقبل (درندري وهوك, 2007) فأضحت معايَير الإعتماد الأكاديميِّ تشكل مقياسا لتقويم جودة إعداد معلمي المستقبل وقياسها كونها تضمن لمعلـمِ الغد اكتساب الحد الأدنى من المعرفةِ والمهارات (خليل،2006 ؛2007 Mishra,).

واحدة من أهم مؤسسات الإعـتماد الأكـاديمي العالميـة تسـمى إنكيـت (NCATE): National Council for Accreditation of Teacher Education وهـي مؤسسـة غـير ربحية، وغير حكومية تأسست عام 1954 من اتحادِ خمس جهات كانت تعمـل في جوانـب مختلفة من إعدادِ المعلمين والتعليم العالي في الولاياتِ المتحدة الأمريكية، وتعطي الإعـتماد للمدارس والأقسـام والكليـات والمعاهـد الجامعيـة وغـير الجامعيـة، وعرفـت معـايير هـذه المؤسسـة إلى منتصـف التسـعينات مـن القـرنِ المـاضي باسـمِ خطـوط إرشـادية أو أدلـة Guidelines ثم اتخذت اسم معايير Standards (عبابنة، 2015).

الأمريكيةِ المتخصصة لكلياتِ التربية الإعتماد مـن أَهـم مؤسسـات NCATE مجلسُ ويُعّد التي تمنح برامجَ إعداد المعلمِ جودةً محليةً، وسمعةً عالمية، إذ تجاوز عددُ مؤسسـات التعلـيم العـالي التـي اعتمـدها هـذا المجلـس (600) مؤسسـة (المـالكي، 2010 ؛2010 , Hendricks).

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا المجلس مؤسسة مستقلة ، وعليه فقد وضعت هيئة تقيـيم ودعـم المعلمـين الجـدد في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة NCATE مجموعـة مـن المعـاييرِ والمواصفات لمعلم المستقبل ركزت من خلالها على تحديد فلسـفة اعـتماد معلـم المسـتقبل وأهدافه التي تتمثل في: تنمية الوعي الثقافي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، واستشراف فعاليات التقدم العلمي، وتُعَدّيل السلوك البيئي، وإدراك أهميّة الجانب التطبيقي والعملي للنظريات. وقد أشارت أبو العلا (2016) بأنّ هنـاك دراسـات تطويريـة مسـتمرة لمراجعـة معايير المجلس لتطوير معايير بواسطة مجموعة من الخبراء داخل المنظمة وخارجها لتتلاءمَ مع احتياجاتِ المعلمينَ في الحصولِ على ترخيصِ مزاولة المهنةِ باجتيـازهم الاختبـار القـومي للمعلمين الذي يُعّد من قبلِ منظمة معايير امتحانات المعلمـين، حيـث تـم إعـادة وتطـوير معايير الإعتماد فيها بطريقة محددة ودقيقة في عـام 1990 م الـذي يُعّـد منعطفـاً مهـماً في تاريخ NCATE(العباد، .(2009 وتتلخصُ هـذه المعـاييرُ في سـتةِ معـاييرَ هـي بمثابـة سـتة مجالات رئيسة يحتوي كل منها على مجموعة من العنـاصر تمثـل في الواقـع معـايير المجـال وهي: المعرفة, والتقييم, والخبرات الميدانيـة, والتنـوع, ومـؤهلات أَعضـاء هيئـة التـدريس, والإدارة, والموارد والحاكمية(NCATE ,2008).

المعايير:

حـث الإسـلام عـلى بنـاء مجتمـع قـوي متماسـك مـن خـلال الإتقـان والإخـلاص في العمـل، وتنميـة الرقابـة الذاتيـة تحقيقـاً للجـودة في أداء الأعـمال. وكثـير مـن الآيـات القرآنية الكريمة تعزز الإلتزام بالجودة والإتقان في العمـل بـدافع إيمـاني، قـال تعـالى {وَقُـلِ

اعْمَلُوا فَسَيَرَى الـلـهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْـمُؤْمِنُونَ} [التوبة: 105]، وجاء في الحديث الشريف «إن الـلـه يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه» .وفي القرية الكونية التي تعيش فيها كافة المجتمعات في إطار من التنافس والتحدي من أجل البقاء، احتلت مدخل المعايير في المناهج مكانة الصدارة في تفكير الاقتصاديين والتربويين لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته وفي جميع أبعاده وعناصره)الخطيب، 2003)

تاريخ ظهور المعايير:

ظهر مدخل "المعايير في إصلاح التعليم" في عدد من الولايات الأمريكية منذ ثمانينات القرن الماضي ،وساد في التسعينيات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات تم نشر أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا ، تحت عنوان: من الكونجرس إلى الفصل المدرسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات.

وأصدرت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي ، في شأن هذا المدخل، عدداً خاصاً من إحدى مطبوعاتها ربع السنوية المخصصة للبحث التربوي.

وشكَّل الرئيس الأسبق "رونالد ريجان"، رغبة منه في محافظة بلاده على موقع الصدارة ، لجنة رفيعة المستوى للنظر في الاستراتيجيات والسياسات التعليمية التي تكفل لأمريكا السبق والتميز في مخرجات التعليم، وتجاوز كل أخطار الضعف العلمي والتكنولوجي في المجتمع الأمريكي وأطلقت شعارات "تعلم لتربح Learn to Earn" وتعلم لتعمل "Learn to Work".كما كان التقرير حول واقع التعليم الذي قدم لريجان ،" أمة في خطر" A nation at risk(1981) ، من المبادرات التي زادت من ترسيخ اتجاه اعتماد المعايير في تطوير التعليم وتحسين جودته.وكان هذا التقرير الوثيقة الأكثر أهمية والتي جاءت بعد دراسة ميدانية لمخرجات التعليم ، وخلصت إلى أن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قاصر عن إعداد مخرجات تتناسب مع نوعية التطور العلمي المنشود، وشخص ضعف الخريج الأمريكي آنذاك في اللغة والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة.

مفهوم المعايير:

لغتا المعايير جمع مِعْيَـار والمِعْيَـار العِيَـار الـذي يقـاس بـه غـيره ويسـوَّى.(البسـتاني، 1977).

- تعريف حسن :"بيان بالمستوى المتوقع وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يـراد الوصـول إليـه ويحقـق قـدرا منشـودا مـن الجـودة أو التميز."(حسن،2009)
- ويعرف كارتر المعايير بأنهـا: مجموعـة مـن الشروط والأحكـام التـي تعتـبر أساسـا للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هـو قـائم وصـولاً إلى جوانب القوة والضعف. (Carter) 1973 :p153
- ويعرفـه حلـس بأنهـا:" مجموعـة مـن الشروط والأحكـام المضـبوطة علميـاً التـي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف تعزيـز مواطن القوة لتعزيزها, وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها.(حلس 2004:ص11)

فالمعايير هي تصـور لمـا ينبغـي أنْ يكـونَ عليـه الشيء. وهـي تسـهم في بنـاءِ قاعـدة معرفية تتسم بالفاعليةِ. أو هي محددات أو مستويات أو أبعاد تحدد مستوى النوعية التي يجب أنْ يكونَ عليها القائمين على المؤسسةِ أو البرنامج ومصادر الـتعلم والتعلـيم وأهـداف المؤسسة أو البرنامج والمنافع المتوقعة(مجاهد,2007 : 10).

وأيضا هي عبارة تشير إلى الحدِ الأدنى من الفعالياتِ المطلوب تحقيقهـا لغـرض معـين وتعتبر المعايير مرجعية الاستناد إليها في ترشـيدِ العمـل أو الاحتكـام إليهـا في ضـمانِ جـودة والارتقاء بأداء العاملين في المنظومةِ التعليميـة بـل وتطـوير كافـة عناصرهـا (محمـد,2013 :50).

أما المعايير التربوية فقد عرفهـا مجيـد(2014) أنهـا عبـارة عـن موجهـاتٍ أو خطـوط مرشدة متفق عليها من قبـلِ خـبراء التربيـة والمـنظمات القوميـة, فهـي تعـبر عـن مسـتوى

الوعي الذي يجب أنْ يكونَ عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلابٍ ومعلمين ومناهج ومصادر تعليم وأساليب تقويم ومباني وتجهيزات.

دواعي الإتجاه للمعايير:

بعد الإطلاع على (الطناوي,2005،ص90) و (الضبع,2006،ص94) و (غالب 2007) أُجمل الدواعي **فيما يلي**:

1. مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا.
2. المنافسة الإقتصادية العالمية ومافرضته من متطلبات، والسعي إلى الجودة الشاملة وماتقتضي من إعداد أجيال قادرة على التعامل مع معطيات مستقبلية غير محددة المعالم ، وعلى مواكبة تطورات حالية لايمكن الوقوف في وجهها ، ولا يمكن تجاهلها.
3. زيادة الإهتمام بدور التعليم على المستويات العالمية كافة، والتهويل من شأن التراجع في المستوى العام للتعليم على المستوى العالمي ، وضعف أداء المتعلمين عامة وفق التقييمات العالمية،والآراء حول النظام التعليمي ، ومايواجهه من كونه أنه في سبيله لأن يصبح مستودعا لكل مالا حاجة للمجتمع به ، ومن ثم يرون أن المعايير هي التي تعيد لرسالة المدرسة مركزيتها ، وللتعليم بعامة إختصاصاته.
4. تتيح فرصة لواضعي المناهج للاختيار بما يتناسب مع ظروف المواقف التعليمية ومتغيراتها العديدة.

مكونات المعايير:

1. المجال:وهو ماينبغي أن يتعلمه المتعلم من مهارات يمكن صياغتها في جملة خبرية أدائية قصيرة.
2. المؤشر: يمكن من خلاله التحقق من أن المعيار قد تم إنجازه وتصاغ بجمل آدائية

يمكن قياسها.

3. مقاييس التقدير:أداة تقويمية قواعد لقياس الأداء لكل مؤشر.
4. العلامات المرجعية: هي عمل إسترشادي سهل وسريع يمر بشروط معينة وهي مستويات المقارنة.

خصائص **<u>المعايير التربوية</u>**:

قدْ تختلف المعايير من منظمةٍ (هيئة) إعتمادية إلى أخرى وكذلك من منطقةٍ إلى أخرى، وذلك حسب ظروف وطبيعة كل منطقة إلا أنَّ هناك عددا من الخصائص ينبغي توافرها في المعاييرِ وهي أن تكون: (مجاهد, 139 : 2008)

1. **شاملة**: حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية.
2. **موضوعية**: حيث تركز على الأمورِ المهمةِ في المنظومةِ التعليمية بلا تحيز, وتنأى عن الأمورِ والتفصيلاتِ التي لا تخدم الصالح العام .
3. **مرنة**: حتى يمكن تطبيقها على قطاعاتٍ مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في الأردن .
4. **مجتمعية**: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته, وتلتقي مع احتياجاته, وظروفه, وقضاياه.
5. **مستمرة ومتطورة**: حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتُعَدّيل ومجابهة المتغيرات والتطورات العلميّة والتكنولوجية .
6. **قابلة للقياس**: حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف على جودة هذه المخرجات .
7. **تحقق مبدأ المشاركة**: بأن تبني على أساس الأطراف المتُعَدّدة والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية , وتقويم نتائجها من ناحية أخري .

8. **أخلاقية**: بأن تستند إلي الجانب الأخلاقي وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته .
9. **داعمة**: فلا تمثل هدفا في حد ذاتها وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.
10. **وطنية**: بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقامِ الأول.

المعايير والجودة

الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التي تسللت إلى مجال التعليم من الصناعة. فقد ظهر هذا المفهوم أساسا في مجال الصناعة، وأثبت فاعليته في تحسين جودة المنتجات الصناعية على إختلاف أنواعها، ونظرا لما يمتلكه هذا الأسلوب الإداري الحديث من قدرات وإمكانات هائلة لتحسين جودة المنتج فقد أمكن الاستفادة من في مجال الخدمات والتي من أهمها التعليم. (علي,2002).

وحتى تتحق الجودة في العملية التعليمية لابد من تحقق معايير معينة ، فجودة المنهج تتطلب وجود معايير ترتبط بعناصر المنهج مثل معايير: الأهداف التعليمية, والمحتوى التعليمي, والوسائل التعليمية, والتمارين والتدريبات......الخ). ويعرف البيلاوي الجودة بأنها الإمتياز والتفوق في أداء الأعمال بمايؤدي إلى أفضل منتج ممكن. (البيلاوي،1966).

بينما يوضح ويح أنه يتم أداء الأعمال في ضوء مجموعة من الصفات والخواص التي تمثل ملامح المنتج المطلوب توفيره (ويح، 1999).

المجلس الوطني لإعتماد إعداد المعلمينNCATE :

يُعّد إنكيت National Council For Accreditation Of Teacher Education (NCATE) المجلس الوطني لإعتماد إعداد المعلمين وهي أهم مؤسسات اعتماد التربية في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية . تأسست عام 1954 كمؤسسة مستقلة غير حكومية غير ربحية, وهي مجموعة منتقاة ممثلة لجميع المنظمات المهنية المعنية بإعداد المعلمين في

الولاياتِ المتحدة الأمريكية, وتوضح رسالة NCATE بأنها تسعى لتحديد ما إذا كانت المدارس أو الأقسام المسؤولة عن إعدادِ المعلمين تركز على الأداء, ويُعّد المجلس الوطني لإعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE الجهة الرئيسة لإعتماد المؤسسات التربوية في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكية إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي أعتمدها المجلس (600) مؤسسة. ويتضمن المجلس أكثر من (30) مؤسسة تعمل في مجالِ مهنة التعليم والمؤسسات التي تشكل إنكيت تعين ممثلا لها في هيئة سياساتها. وتقوم هذه الهيئة بتطويرِ المعايير والسياسات والإجراءات (العتيبي والربيعي,2012).

وعرفت معايير هذه المؤسسة إلى منتصفِ التسعينات من القرنِ الماضي باسمِ خطوط إرشادية أو أدلة,Standards ثم اتخذت اسم معايير Guidelines ، حيث يتم مراجعتها كل سبع سنوات, وكانت آخر مراجعة لها عام 2008 , والمراجعة القادمة ستكون عام2015 (عابنة,2015).

معايير انكيت (NACTE)

وتتلخص هذه المعايير في ستة مجالات رئيسية يحتوي كل منها على مجموعة من العناصر تمثل في الواقع معايير المجال وهي (NACTE, 2008):

المعيار الأول: يتعلق بمجال المعرفة، والمهارات، والاتجاه نحو المهنة (البرامج المقدمة). ويبين هذا المعيار بعض خصائص المعارف والمهارات الشخصية التي ينبغي أن يكتسبها(الطالب المعلم) بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلبة المعلمين، ويتضمن هذا المعيار محتوى معرفياً بمادة التخصص، وفهماً لمزاولة التدريس.

المعيار الثاني: ويتناول هذا المعيار مجال نظام التقويم والامتحانات في المؤسسة، بحيث يتمتع بنظام تقويمي، واختبارات قوية توضح البيانات والمعلومات الضرورية عن الدارسين، ودرجة تأهلهم لمزاولة المهنة، وأدائهم بعد

التخرج، وبما يساعد المؤسسة في تحسينِ أدائها لاحقاً اعتماداً على التغذيةِ الراجعة من برامجِ التقويم والامتحانات.

المعيار الثالث: يتعلق هذا المعيار بالخبرات الميدانية والممارسات العملية التي تقدمها المؤسسة، لتصمم وتنفذ بالاشتراك مع المدارسِ المتميزة لتأهيلِ الطلبة المعلمين علمياً، وتنمية معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم المهنية، بواسطة التحديد الدقيق لأهداف التدريب الميداني، ومهام ودور الطلاب في الميدان.

المعيار الرابع: ويتناول التنوع في المؤسسة: فتقوم المؤسسة بتصميم وتنفيذ وتقويم برامج دراسية، وخبرات تعليمية تراعي التنوع بين الطلاب المقبولين، والتنوع في مهامهم بعد التخرج، والتنوع في مراحلِ التعليمِ التي يُعّدون للتدريس فيها، وتساعدهم على طلبِ المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية بما يساعدهم في التعليمِ المهني.

المعيار الخامس: ويتعلق هذا المعيار بمؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني، فيتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية، ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس، وقادرين على تقويم أنفسهم وتقويم طلابهم بفعالية كافية، والتعاون مع الزملاء، وتعمل المؤسسة على تقويم أداء هيئة التدريس بها بشكل نظامي مستمر، وتيسر لهم فرص النمو المهني..

المعيار السادس: ويتعلق هذا المعيار بمجال الإدارة والموارد، فيتوفر في المؤسسة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالةِ والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد، وتكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية.

تجارب عالمية في ضمان الجودة واعتماد مؤسسات تربية المعلم

- **التجربة البولونية (Bologna Process)**: تُعَدّ اتفاقية بولونيا عام 1999 تطوراً كبيراً في مجالِ ضمان الجودة وبرامج إعداد المعلمين . فهي تعنى في خلقِ منطقة تعليمية تتيح حرية تسهيل الحركة والانتقال للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بين الجامعات الاوروبية . وأهم نتائج هذه الاتفاقية هي خلق سوق اوروبية تنافسية في مجالِ تقدم خدمات التعليم العالي. مما شجع الى إنشاء آليات لضمان الجودة في مختلف الدول حتى تلك التي لم تكنْ تهتم بهذا الأمر, فالنمسا والبرتغال أنشأتا آلياتهما الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي عام 2004م. فأسهمت الاتفاقية في الاصلاحاتِ التي جرت على برامجِ تربية المعلم في دولِ الاتحاد الاوروبي. فهناك(19) دولة تطبق حالياً نظم التقويم الخارجي والإعتماد على برامج إعداد المعلم(2007 ,Igvarson & Kleinhen) .

- **التجربة اليابان**: يوجد في اليابان أضخم نظام للتعليم العالي في العالم، حيث يضم أكثر من (470000) مؤسسة تعليم عالي ذات مستوى متميز. وقد تأثرتْ اليابان كثيراً بالنموذج الأمريكي, حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية((JUAA التي أنشأت عام 1947 وهي هيئة غير حكومية وغير ربحية تهدف إلى تحسينِ جودة التعليم العالي من خلالِ التطوير الذاتي، وقد تأسست برعاية ست وأربعين جامعة قومية عامة وخاصة ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلالِ نظامين هما: نظام ويمنح الإعتماد وفق هذا النظام للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية في هيئة الإعتماد نظام ثاني يمنح إعادة الإعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصولِ على الإعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الإعتماد، ويمنح كل سبع سنوات بالنسبة للجامعات التي حصلت على إعادةِ

الإعتماد من قبل. كما يجب أن يمر على إنشاءِ الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمامِ لعضوية الهيئة(الصرايرة و العساف, 2008).

- **وفي بنسلفانيا:** تم وضع مؤشرات الجودة من عدة محاور ويندرج تحت كل محور عدة مؤشرات وهي :التقدم التربوي وتخطيط البرنامج والمسؤولية (التسجيل الفوري للأداء) والمنهج والتدريس والخدمات الطلابية وانتقاء الطلاب وبقاء الطالب و تنمية هيئة التدريس و تنمية مهارات التعامل مع الآخرين (Valerie, 1998).

- **تجربة المنطقة العربية:** لم يُعّد الاهتمام بضمان جودة التعليم العالي بالظاهرة الحديثة في البلادِ العربية وفي دول العالم الثالث عموماً إلا أنَّ الجهود تعتريها كثير من التحديات والمشكلات والصعوبات وخاصة من حيث تحديد المفهوم أو تحديد المعايير والمستويات وصلاحيات الآليات القائمة عليها , وفي أشاره خاصة الى المنطقة العربية يرى منير بشور (2006) أن بعض المحاولات القائمة حالياً على ما يندرج من قبل تحت مهمات التفتيش والمراقبة والتأكد من الالتزام بالقوانين, بدون أن يكون لهذا الالتزام علاقة واضحة بمستوى الجودة ويكون من وراء ذلك الحصول على التفويض أو الإعتماد, وأن معظمها يتبع الى وزارات واجهزة حكومية وهذا يتناقض مع الفلسفة والاهداف الاساسية من قيامها وعدم الاستقلالية من فعاليتها. وتكون محصورة في ترخيص مؤسسات التعليم العالي الخاصة والاهلية في متابعتها ومراقبتها دون الجامعات الحكومية(Babiker, 2007).

فضمان الجودة محدودة جداً في تجارب الدول العربية, مما أدى الى النقل والاقتباس من الهيئات والآليات الأجنبية من بريطانيا و الولايات المتحدة الامريكية غالباً, رغم اختلاف مرحلة النمو والتباين الثقافي والاجتماعي. ولكن يوجد هناك اجتهادات على المستوى الاقليمي من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

وأتحاد الجامعات العربية لاقتراح مؤشرات ومعايير للتقويم الذاتي واعتماد مؤسسات التعليم العالي تستحق الإشادة بها **منها:**

- الجهد الكبير الذي يبذل في دولةِ الامارات العربية المتحدة من قبلِ كلية التربية بجامعة الامارات عام 1999 في تطوير معايير لإعداد المعلم مسترشدة بتجارب اعتماد مهني عالمية (خاصة أنكيت). ولقد أورد عبد اللطيف حيدر(2008)أنّ معايير إعداد المعلم في كليةِ التربية طورت وفق الفكرة الأساسية التي تدور حول "المعلم بوصفه ممارساً مهنياً" وتتمثل المعايير العامة في (التفكير والنمو المهني, المعرفة ذات المعنى, التنوع والفروق الفردية, التخطيط للتعليم والتعلم, التواصل, التقييم الاصيل, مجتمع التعلم وأخلاقيات المهنة). أما المعايير التي طورتها وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة فتدور حول (النمو والتطور الإنساني, بيئة التعلم, المنهج, التعلم من أجل التعليم, تقييم التعليم, تقنيات التعليم, التواصل, قيادة التعليم, النمو المهني, الممارسات المهنية)(حيدر, 2008).
- تعتبر تونس من الدولِ التي قطعت شوطاً لا بأس به في تحسينِ أنظمتها التعليمية، حيث ينعكس ذلك على العلاقاتِ بين مؤسساتها التعليمية والمؤسسات التعليمية في دولِ اتحاد أوروبا من خلال التبادل المكثف للموارد البشرية والكفاءات العلميّة، الذي يعود للقرب الجغرافي والتناغم بين الأنظمة التعليمية، إلا أن تونس ومن خلالِ المشروع المطروح أخيراً لتطوير التعليم ما زالت بحاجة إلى مواصلة العمل على عدة محاور كالتقويم وتوسيع استعمال التكنولوجيا لتطوير وتحسين مستوى وجودة التعليم ومخرجاته في البلاد(الأشول, 2016).

-وفي الأردن أسست جائزة الحسين للإبداع والتفوق من قبلِ صندوق الحسين للإبداع والتفوق في عمان عام 2000 وتم تنفيذ مشروع تقييم الأداء النوعي لبرامج التعليم العالي بالتعاون مع الجامعات الأردنيّة (الرسمية والخاصة)

إلى إحداث نقلة نوعية في مستوى برامج التعليم العالي(وهي تتضمن ثلاث معايير رئيسة وأخرى فرعية يتم التأكد من مطابقتها من قبل فريق استشاري متخصص من الوكالة البريطانية لضمان الجودة (QAA) **ومن هذه المعايير التي ذكرها كل من (الصرايرة والعساف, 2008).**

أولاً: المعايير الأكاديمية : ويهدف إلى وضعِ مؤشرات لتأمين مستوى الجودة لجانب التعليم من حيث (عدد الساعات لكل مادة، وعدد الأساتذة لكل تخصص، وعدد العناوين من الكتبِ لكل مادة وغيرها) **وتتضمن** :

1) مخرجات التعليم: ويتضمن عدد الساعات لنيل الدرجة الجامعية والمدة القصوى للطالب في الجامعةِ ومتطلبات سوق العمل.
2) المناهج: أنواع المجالات المعرفية النّظرية والعلميّة.
3) طرق تقييم الطالب: اعتماد الامتحان المشترك والأسئلة الموجودة للفصول الدراسية المعتمدة على مادة واحدة والتصحيح المشترك ونظام الأسئلة الإمتحانية والحلول النموذجية وتدقيق عينات من الامتحان
4) تحصيل الطالب: ويتضمن عدد الساعات الدراسية في كل فصل وعدد المواد .

ثانياً: جودة فرص التعليم: ويتضمن عدداً من العناصر هي :

1) التدريس والتعليم: إعداد المدرسين وإعداد الطلبة، وأنواع الحواسيب والبرمجيات لكل تخصص.
2) تقدم الطلبة: وتهدف معايير الملاحظة وقياس الأداء للطلبة أثناء الفصل الدراسي.
3) موارد التعليم واستخدامها في العملية التعليمية بما يساهم في تحقيق الأهداف.

ثالثاً: ضمان وتحسين الجودة: تهدف هذه المعايير إلى وضع آلية لاختيار أعضاء هيئة التدريس والكادر الإداري والتقويم المستمر لهم وإجراء مشاريع التحسين والتطوير في مرافق الجامعة. وتوثيق آلية لإجراءات مختلف جوانب العملية التعليمية.

تحديات تجويد التعليم في الوطن العربي:

يتضح لنا من خلالِ ما استعرضناه من تجاربِ الدول المذكورة، وبعضها يعتبر الأكثر استقراراً أمنياً وسياسياً، أنَّ عملية تجويد التعليم لن تكون منفصلة عن رؤيةٍ وطنية وقومية في أي دولة، بل يجب أنْ تعتبرها الحكومات من أدواتِ تحقيق أي رؤية طموحة تهدف إلى تحقيقِ أي بناء وتقدم تنموي في أي بلد. وفي الوقتِ الذي ندرك فيه ذلك ربما ندرك أنَّ موضوع تجويد التعليم قد يكون اليوم بعيداً جداً عن اهتمامات دول مثل العراق واليمن وسوريا، حيث إنَّ الحروب والمتحاربين يقفون عائقاً أمام مظاهر الحياة الطبيعية، وحيث صراع البقاء يطغى على صراعات التنمية والتقدم والتطوير، لكن في الدولِ التي تضع الرؤية الوطنية الواضحة والطموحة لمجتمع أفضل وأسعد، سيصبح التعليم محل اهتمام ورعاية، ويصبح موضوع تجويد التعليم ضرورة لا مناص منها.

ويبقى التحدي في أن تكون عملية تطوير وتحسين التعليم وطنية وحقيقية ومنهجية بعيداً عن أسلوبِ النسخ واللصق السطحي المستورد الذي لا يحقق الأهداف المرجوة، ويبقى التحدي الأكبر أنْ تتحول عملية تجويد التعليم من مجردِ فكرة وثقافة منقولة من الولاياتِ المتحدةِ وأوروبا واليابان إلى ممارسةٍ واقعية وأسلوب عمل يعكس توقعات عالية لأبنائنا وبناتنا، وطموحاً يعكس إيماننا بقدرة الإنسان العربي على أنْ يكون له دور ومكان أفضل في مصافِ الدول.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

الدرسات السابقة:

- الدراسات العربية.
- الدراسات الأجنبية.

الدراسات السابقة

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع جـودة الأداء ومعايير الإعتماد إنكيت مرتبة من الأقدمِ إلى الأحدثِ وبعض النّتائج ذات الصّلة كما يأتي :

الدراسات السّابقة ذات الصّلة بمعايير الإعتماد إنكيت :

أجرت ميبراتـو (Mebratu, 2004) دراسـة هـدفت التعـرف إلى مـدى تطبيـق معيـار التقييم مـن معـايير "إنكيـت" في برنـامجين لإعـداد المعلمـين في ولايـةِ نيويـورك الأمريكيـة, وتوصلت الدّراسة إلى عدةِ نتائج منها: زيادة استخدام اسـتراتيجيات الورقـة والقلـم لتقيـيم الجانب الأكـاديمي التخصـصي مـن الإعـداد, ولم تكـنْ اسـتراتيجيات التقيـيم المطلـوب مـن الطلابِ المعلمين تطبيقها في المستقبلِ واضحة لديهم, وكانت ممارسة البرنامج لها قليلة .

هدفت دراسة أبو عودة وأبو ملوح (2004) التعرف على مؤشرات الجودة في التعلـيم الجامعي بمحافظة غزة في ضـوء متغـيرات كـل مـن الجامعـة, الصـفة الجامعيـة, والجـنس, والكثافة الصفية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي, وتم تطبيق اسـتبانة مـن(48) مؤشراً للجودة على عيّنة من(131) محاضراً وطالباً جامعياً وتم تقديم مقـترح في رفـع تلـك المؤشرات حيث كانت بمستوى متوسط.

هدفت دراسة الملاح(2005) إلى معرفةِ درجة تحقيـق معـايير أدارة الجـودة الشـاملة في الجامعاتِ الفلسطينية كـما يراهـا أعضـاء هيئـة التـدريس, ولتحقيـق أهـداف الدّراسـة اسـتخدم المـنهج الوصـفي التحلـيلي, وتكـون مجتمـع الدّراسـة مـن جميـعِ أعضـاء الهيئـة التدريسية في جامعات محافظات الضفة الغربيـة النظاميـة السـتة وهـي:(جامعـة النجـاح الوطنيـة, والجامعـة العربيـة الأمريكيـة, وجامعـة بيرزيـت, وجامعـة القـدس أبـو ديـس,

وجامعة بيت لحم, وجامعة الخليل) والبالغ عددهم(1084) عضو هيئة تدريس. واشتملت عيّنة الدّراسة على(346) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية, وتكونت الاستبانة من(73) فقرة موزعة على مجالات الدّراسة الأربعة. وخلصت الدّراسة إلى أنَّ درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعاتِ الفلسطينية في محافظاتِ الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية والخبرة والرتبة العلمية, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى روسير (Reusser, 2007) دراسة هدفت إلى وصفِ كيف تطبق جامعات وسط الغرب الأمريكي مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم، والعمل على تحسينِ تلك البرامج. وجمع البيانات الخاصة بالطلبة لتحقيق هدف الدّراسة، واستخدمت هذه البيانات لتحديد الطلبه الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي، بهدف تحسين كفاءة الطلبة المعلمين. أدت إعادة تصميم المناهج إلى تحقيق نتائج إيجابية، وقد تحسن أداء الطلبة المعلمين في المعارف والمهارات والتدابير والتصرفات، ونظرًا لما حققه هذا البرنامج من نتائج إيجابية من خلالِ تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فقد أصبح نموذجًا للعديد من برامجِ إعداد المعلم الأخرى .

قام مدوخ (2008) بدراسة هدفت التعرف إلى معوقات تطبيق أدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها, وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدّراسة من جميعِ العمداء, ورؤساء الأقسام, ورؤساء لجأنَّ الجودة في الجامعاتِ (الإسلامية, الأزهر, الأقصى) والبالغ عددهم (155), وكانت العيّنة هي مجتمع الدّراسة. قامَ الباحث بتصميم استبانة مكونة من(64) فقرة موزعة على خمسِ مجالات. كانت نتائج الدّراسة أنَّ نسبة متوسطة من المستجيبين أقرت بوجود معوقات في المجالِ الخاص بالمنشأةِ الجامعية ويأتي على رأسِ هذه المعوقات ازدحام قاعات الدّراسة, وأظهرت الدّراسة أنَّ أعلى معوقاً هو مجال الخدمة المجتمعية.

وهـدفت دراسـة أبـو دقـة (2009) إلى تقـويمِ جـودة الـبرامج الأكاديمـية بالجامعـةِ الإسلامية بغزة من وجهةِ نظر الخريجين، مـع دراسـة أيـة فـروق تعـزى لمتغـيرات الجـنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك :تم توزيع أداة الدّراسـة عـلى عيّنـةٍ عشوائية ممثلة من الخـريجين في التخصصـات المختلفـة بلغـت(858) ، وقـد بينـت نتـائج الدّراسة أن تقديرات أفراد العيّنة التقويمية بخصوص مساقات التخصص، كانت تـتراوح مـا بين 55%إلى78% ، وفي مجالِ علاقـة المدرسـين بالطلبـةِ كانـت التقـديرات مـا بـين66% إلى 82%، وفي مجال التدريب الميداني كانت مـا بـين 62% إلى 79%, وأعـلى مـن (80%) عنـد تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم، كما بينت النّتائج أيضـاً وجـود فروقـات دلالـة إحصـائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجـالِ مسـاقات التخصـص، وعلاقـة المدرسـين بالطلبـة، وأداء الكليـه، وكـذلك للتقـديرات التقويميـة لأفـراد العيّنـة لقـدراتهم وإمكانـاتهم لصـالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

وقامت المالكي (2010) بدراسـة هـدفت التعـرف إلى درجـةِ إمكانيـة تطبيـق معـايير الإعتماد الأكاديمي, ودرجة أهميّة تلك المعايير ودرجـة أهميّـة تـوفر متطلبـات تطبيقهـا في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربويـة بمحافظـة جـدة, واسـتخدم فيه المنهج الوصفي, وشملت عيّنة البحـث(180) قائـدة تربويـة, وتوصـلت النتيجـة إلى أنَّ درجة إمكانية تطبيق معايير الإعـتماد الأكـاديمي في مـدارس التعلـيم الثـانوي العـام كانـت عالية وأنَّ درجة أهميّة معايير الإعتماد الأكـاديمي عاليـة جـداً, أمـا درجـة تـوفر متطلبـات تطبيق معايير الإعتماد الأكاديمي في مدارسِ التعليم الثانوي فكانت كذلك عالية جداً.

وهدفت دراسـة عـون (2010) التعـرف إلى مـدى ارتبـاط الـبرامج المقدمـة في كليةِ التربيـة بالإطـار المفـاهيمي للكليـة، وعـلى مـدى تطبيـق معـايير NCATE في كلية التربية بجامعة الملك سعود. تكونت عيّنة الدّراسة مـن (8) كليـات. اسـتخدم

المنهج الوصفي, واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وأشارت نتـائج الدّراسـة إلى أن هنـاك تفاوتاً في توافرِ المعايير الستة في أقسامِ الكلية، وكان معيار" التنوع" أقلها توفراً.

كـما وأجـرى هنـدريكس(Hendricks 2010), وهـدفت الدراسـة إلى تـقصي تصورات تربوي المعلمين عن أثر العمل بمعايير إنكيـت في بـرامج إعـداد المعلمـين وأثر ذلك على ممارساتهم التدريسية، وهي دراسة نوعيـة اعتمـدت عـلى ملاحظـة أداء (8) مـن تربـوي المعلمـين خـلال تدريسـهم مـواد في بـرامج إعـداد المعلمـين، بالإضافة إلى مقابلات أجريـت معهـم، وقـد أشـارت النّتـائج إلى عـدد مـن القضـايا الإيجابية مثل تحسين الصورة الذاتية والسمعة، وزيادة التواصل بين أعضـاء الهيئـة التدريسية، وتفعيل أفضل لنظام التقويم، ورغم ذلك فقد أعتقـد عـدد مـن تربـوي المعلمين أن كمية المال والوقت والجهـد المبذولـة عـلى العمليـات المرافقـة لتطبيـق معايير إنكيت تتجاوز الفوائد التي تم الحصول عليها.

وأجرى السبع وغالب وعبده (2010) دراسة هدفت إلى تقويم برنـامج إعـداد معلـم اللغة العربية في كليةِ التربيةِ بجامعةِ صنعاء في ضوءِ معاييرِ الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وإعداد قائمة بمعـايير الجـودة الشـاملة لبرنـامج إعـداد معلم اللغة العربية في كلية التربيةِ بجامعـةِ صـنعاء، تـم اشـتقاقها مـن الكتـبِ المتخصصـةِ والدراسات والبحوث السّابقة، اشتملت على(12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مـع مسـئولي القبـول وقسـم اللغـة العربيـة، واسـتبانتين مـع أعضـاءِ هيئـة التـدريس والطلبـة، وتكونت عيّنة البحث من (9) أعضاء من هيئةِ التدريس و(71) طالبًا. وقد أظهرت نتـائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهةِ نظر مسـؤول القبـول ، وكـذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهةِ نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما

توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التدريس في القسمِ بمستوى متوسط.

وأجرت السالوس والميمان (2010) دراسة هدفت إلى معرفة واقع برنامج إعداد المعلمين في كلياتِ التربيةِ في جامعةِ طيبة، بتطبيق استبانة على عيّنةٍ قوامها (144) عضو هيئة تدريس. استخدمت الدّراسة مقياسا من ثلاثِ فئات: (هام، وهام إلى حد ما، وغير هام), واستخدم المنهج الوصفي, وأظهرت النّتائج أنَّ متوسط الدرجة الكلية لتوفر معايير NCATE يقابل هام.

هدفت دراسة دلشاد (Dilshad, 2010) إلى معرفةِ درجة توفر مؤشرات الجودة في برامجِ إعداد المعلمين في كلياتِ التربيةِ في الجامعاتِ الباكستانيةِ الحكومية, اتبعت الدّراسة المنهج المسحي. وقد تكونتْ عيّنة الدّراسة من(372) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم استبانة مكونة من (30) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ درجة توفر مؤشرات الجودة في برامجِ إعداد المعلمين جاءت متوسطة.

ودراسة النجار (2010) هدفت إلى معرفةِ مدى تحقيق كلية التربية- جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من خلالِ تقديرات الطلبة عيّنة الدّراسة، وتقديم بعض التّوصيات يمكن الاسترشاد بها لتطوير برامج كلية التربية في ضوء تقديرات طلبة الكلية عيّنة الدّراسة لأهدافها. واستخدم في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدّراسة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة. وتكونت عيّنة الدّراسة من (186) طالبًا وطالبة .تم بناء استبانة كأداة للدراسة تكونت من (20)وبلغ متوسط استجابات الطلبة على أداة الدّراسة (75%).

وأجرت العزمي (Alazmi, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجةِ تطبيق معايير لمجلس "إنكيت" في كليةِ التربيةِ بجامعةِ الكويت، وأشارت النّتائج إلى أنَّ تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجةِ تطبيق المعايير لمجلس "إنكيت" في كليةِ التربيةِ كانت

متوسطة للأداة ككل ولجميع المعـايير مـا عـدا معيـار التنـوع فقـد كانـت درجـة التطبيـق ضعيفة.

وهدفت دراسة سرهيد (2011) التعرف إلى إمكانيةِ ارتباط البرامج المقدمة في الأقسامِ التربوية بالإطارِ لمفاهيمي للكلية من وجهـةِ نظـر أعضـاء هيئـة التـدريس. والتعـرف عـلى إمكانيةِ تطبيق المعايير في الأقسـامِ التربويـةِ مـن وجهـةِ نظـر أعضـاء هيئـة التـدريس. تـم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, تكونت عيّنة الدّراسة من جميعِ أعضاء هيئـة التـدريس في الأقسامِ التربوية في جامعةِ الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (82) ذكـوراً وإناثاً. وأظهرتْ الدّراسة أنَّ أفراد الدّراسة موافقون إلى حد ما (1.75 مـن 3) عـلى إمكانيـةِ ارتباطِ البرامج المقدمة في الأقسامِ التربوية بالإطار المفاهيمي للكلية، وموافقون إلى حـد مـا (1.95 من 3) على إمكانية تطبيق معياري البرامج المقدمة والمـوارد والحوكمـة، وموافقـون إلى حد ما (1.99 من 3) على إمكانيـة تطبيـق معيـاري نظـام التقيـيم والتقـويم والخـبرات الميدانية، وموافقون إلى حد ما (1.90 من 3) على إمكانية تطبيق معيار التنوع، وموافقـون إلى حد مـا (1.93 مـن 3) عـلى إمكانيـةِ تطبيـق معيـار تأهيـل أعضـاء التـدريس وأدائهـم وتنميتهم المهنية في الأقسـامِ التربويـة مـن وجهـةِ نظـرهم. وهـذا يوضـح أن الموافـق عـلى إمكانيةِ تطبيق معايير انكيت بالأقسامِ التربوية بلغ نسبته 60%.

وأجرى العتيبي والربيع(2012) تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجـران في ضـوءِ معايير الـ NCATE (المجلـس الـوطني لإعـتماد إعـداد المعلمـين)، ولتحقيـق ذلـك تـم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عيّنـة الدّراسـة مـن جميـعِ أعضـاء هيئـة التـدريس (ذكور واناث) بكلية التربية جامعة نجران, وتم استخدام الاسـتبانة بعـد أن تـم التأكـد من صدقها وثباتها, وبعد ذلك تم توزيعها على جميـعِ أعضـاء هيئـة التـدريس، وكانـت النّتائج على النحو الآتي: توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبـيرة جـداً، وتـوافر كل من معايير: العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانيـة، وتأهيـل أعضـاء هيئة التـدريس وأدائهـم وتنميـتهم المهنيـة، ونظـام التقيـيم والتقـويم، بدرجـة كبـيرة،

وكانت درجة توافر معيار: التنوع متوسطة. أما متوسطات الأقسام حول توافر تلك المعـايير فكانت متقاربة، في الوقتِ الذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مدى توافر تلك المعايير بكلية التربية في جامعةِ نجران.

وأجرت الهـاجري (2012) دراسـة هـدفت إلى معرفـةِ واقـع تطبيـق معـايير الإعـتماد للمجلس الوطني لإعتماد برامج المعلم من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التدريس في كليةِ التربيةِ بجامعةِ الكويت، طبقًا لمعايير إنكيت، واستخدمت الدّراسة استبانة تحتوي على معـايير ال NCATE وتم تطبيقها على مجتمعِ الدّراسة(89) عضو هيئة تدريس، اسـتجاب مـنهم(65) عضو, وأشارت النّتائج إلى أن درجة تطبيق معايير: "معـارف المـتعلم ومهاراتـه واتجاهاتـه"، و"الخـبرات الميدانيـة والتربيـة العمليـة"، و"التنـوع"، و"مـؤهلات أعضـاء هيئـة التـدريس" وأداؤهم وتطويرهم كان بدرجـة متوسـطة، في حـين أن درجـة تطبيـق معيـاري "التقـويم" و"إدارة الكلية ومواردها" قليلة، كما أنه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين أعضـاء هيئة التدريس في واقع تطبيق معايير إنكيـت تبعًـا لمتغـيرات النـوع الاجتماعـي، والدرجـة العلميّة.

وأجـرى العضـاضي(2012) دراسـة هـدفت إلى تحديـد المعوقـات التـي تحـول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. وتم اسـتخدم المـنهج الوصـفي التحلـيلي. وكانـت أداة الدّراسـة عبـارة عـن اسـتبانة مكونـة مـن خمـس مجـالات هـي: الجوانب القيادية, الجوانب التنظيمية, الجوانب التعليمية والتنظيميـة, جوانـب البحـث العلمـي, جوانـب خدمـة المجتمـع). تحـدد مجتمـع الدّراسـة مـن جميـع أعضـاء هيئـة التدريس من الكليات النّظرية بجامعة الملك خالد, وعددها أربعة وهي(كليـة الشريعـة وأصول الدين, كلية العلوم الإنسانية, كلية العلوم الإدارية والمالية, كلية التربيـة). وكانـت عيّنـة البحـث مكونـة مـن أعضـاءِ هيئـة التـدريس ممـن خـبرتهم الأكاديميـة أكـثر مـن خمـسِ سـنوات والبـالغ عـددهم(343). وبينـت نتـائج الدّراسـة ضـعف إدراك مفهـوم

التعلم مدى الحياة, ضعف الدعم المالي للأبحاث العلميّة, ضعف إمكانات المكتبات, زيادة العبء التدريسي.

وهدفت دراسة الشريع والعازمي(2012) التعرف إلى مدى تطبيق كلية التربية في جامعة الكويت لمعيار الإنكيت (NCATE) الخاص بالخدمات الطلابية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولتحقيق هذا الهدف، تم بناء استبانة تكونت من(19) فقرة، طبقت على عيّنة عشوائية (442). توصلت الدّراسة إلى عدةِ نتائج، من أهمها: أنَّ تقييم أفراد العيّنة لمدى تطبيق كلية التربية للمعيار الخاص بالخدمات الطلابية جاء بدرجة متوسطة لأغلب فقرات المقياس ما عدا فقرتين، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، في حين أشارت النّتائج إلى وجودِ فروق بين المتوسطات تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وأجرى الهسي (2012) دراسة هدفت التعرف إلى واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدّراسة, واختيرت عيّنة الدّراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدّراسة البالغ عددها(546) طالباً وطالبة. تم تطبيق أداة الدّراسة على عيّنةٍ عشوائية من أعضاءِ هيئة التدريس بلغ حجمها(50) عضواً, ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت استبانة مكونة من(90) فقرة موزعة على عشرةِ مجالات, وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامجِ إعداد المعلم جاءت متوسطة.

كما وأجرى الغامدي (2012) دراسة هدفت التعرف إلى واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كلياتِ التربيةِ بالجامعاتِ السعودية، وتقديم تصور مقترح لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لإعتماد تعليم المعلمين .NCATE استخدم المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دلفاي.Delphi بلغ حجم عيّنة الدّراسة (20) فرداً من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي، والجودة والإعتماد الأكاديمي في كلياتِ التربيةِ بالجامعاتِ السعودية. بينت نتائج الدّراسة تدني جهود

التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير NCATE في كليات التربية بالجامعات السعودية.

هدفت دراسة الرمحي (2013) إلى تقييمِ برامج إعداد المعلمين في جامعةِ بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية (Quality Assurance Agency(QAA. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد اختيرت عيّنة الدّراسة بالطريقةِ العشوائية والبالغ عددها(50) طالباً وطالبة. وتم استخدام استبانة موزعة على أربعةِ مجالات, وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعةِ بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطاً.

وأجرى جرجيس(2013) دراسة هدفت التعرف على درجةِ التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجالِ تقييم تعلم الطلبة من وجهةِ نظرهم, وقد اعتمدت هذه الدّراسة المنهج الوصفي. وتم بناء استبانة مكونة من (45) فقرة, تم تطبيقها على عيّنة بلغت (404) معلماً ومعلمة في محافظةِ الزرقاء. وقد أظهرت النّتائج ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة التزامهم بالمعايير, وأشارت النّتائج المتعلّقة بالجنس إلى وجودِ فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث, أما بالنسبة لعدد سنوات الخدمة فقد أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المعلمين ذوي الخدمة الأكثر من (10) سنوات, في حين لم يظهر فروق لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الكثيري(2014) التعرف إلى مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعةِ الملك سعود لمعايير NCATEفي مجال الخبرات الميدانية التي سعى لها قسم التربية الخاصة لتحقيق الجودة والحصول على الإعتماد الأكاديمي، تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عيّنة الدّراسة من (31) عضواً. وتوصلت النّتائج إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يطبقون مكونات وفقرات هذا المعيار بشكل جيد، ويحرص القسم على أنْ يتكامل تعلم المرشحين للتدريب الميداني مع كلٍ من المنهج المدرسي والممارسة التدريسية من خلالِ المواقف التدريسية. وضرورة اهتمام أعضاء هيئة

التدريس بتفعيل دور الشركاء لما لذلك من أهميّة في تيسيرِ الممارسات التدريسية لمعلمي المستقبل بعد تخرجهم وانخراطهم في تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة هدفت إلى تقييمِ نظم (Kirchner & Norman, 2014) ونورمان كريشنر وأجرى التقييم الإلكترونية داخل الولايات المتحدة الأمريكية، ومدى مقدرتها على تلبية معايير المجلس الوطني لإعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE إذ أجرت الدّراسة مسحاً إلكترونياً على (225) من منسقي معايير .NCATE توصلت الدّراسة إلى أن هذه النظم قادرة على تلبيةِ جميع متطلبات المجلس الوطني لإعتماد مؤسسات إعداد المعلمين.NCATE

وأجرى عوض (2015) دراسة هدفتْ إلى الكشفِ عن تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كليةِ التربيةِ بجامعة الأقصى بغزة في ضوءِ معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبإعداد وتصميم أداة الدّراسة المكونة من (54) معيارًا من معايير الجودة الشاملة، وتكونت عيّنة الدّراسة من (46) طالبًا وطالبة، كما قام بإجراء مقابلة مع رئيس برنامج التكنولوجيا في كليةِ التربيةِ بجامعةِ الأقصى بغزة, ولقد توصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامجِ التكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة جاءت مرتبة إذ حصل المجال الثالث(معايير طرائق التدريس في البرنامج) على الترتيبِ الأول، وفي الترتيبِ الثاني مجال (معايير أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، أما في الترتيبِ الثالث مجال (معايير الإعداد الأكاديمي والمهني والتربوي والثقافي في البرنامج)، ثم جاء في الترتيب الرابع كان(معيار التربية العملية)، أما بالترتيبِ الخامس كان المجال السادس (معيار المكتبة ومصادر المعلومات)، ثم جاء في الترتيبِ السادس المجال السابع (معيار الموظفين الإداريون)، ثم جاء في الترتيبِ السابع والأخير المجال الخامس(الأبنية والمنشآت- التعليمية).

وقام عبابنة (2015) بدرسه هدفتْ إلى تحديدِ درجة ممارسة كلية العلوم التربويـة في الجامعةِ الأردنيّةِ لمعايير إنكيت، وتحديد درجة الاخـتلاف في درجـةِ ممارسـةِ هـذه المعـايير تبعاً لمتغيري رتبة عضو هيئة التـدريس وخبرتـه. ولتحقيـق هـذا الهـدف تـم بنـاء اسـتبانة تكونت من (48) فقرة، طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عدهم (94) عضواً. وبعد جمع البيانات وتحليلها كانـت أهـم النّتـائج: أنَّ تقيـيم أفـراد العيّنـة لدرجـة ممارسة معـايير انكيـت جـاءَ بدرجـة متوسـطة، وتراوحـت درجـة الممارسـة بـين المتوسـطة للمعيارين الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس" والأول "البرامج المقدمة"، وقليلـة لبـاقي المعايير، وكما أشارتْ النّتائج إلى وجودِ فروق ذات دلالة إحصائية في تقديراتِ أعضـاء هيئـة التدريس لممارسةِ معايير انكيت تبعـا لمتغـير الرتبـة الأكاديميـة لصـالح رتبـة أسـتاذ مشـارك وأستاذ، وتبعا لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات ومـن 5 إلى 10 سنوات مقارنة بذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

وهدفت دراسة أبو العلا(2016) التعرف إلى درجة تطبيق معـايير المجلــس الــوطني الأمـريكي لإعـتماد مؤسسـات إعـداد المعلمـين (**NCATE**)فـي كليــة التربيــة بجامعــة الطـائف. ولتحقيـق الهـدف طبقـت اسـتبانة مكونـة مـن (48) فقــرة تـم تطبيقهـا علــى عيّنة مـن أعضـاء هيئـة التـدريس في كليـة التربيـة بجامعـة الطـائف قوامهـا (155)عضـواً، توصلت الدّراسة إلى إن درجة تطبيق معـايير المجلـس الوطني الأمريكي لإعـتماد مؤسسـات إعداد المعلمـين (**NCATE**) فـي كليـة التربيـة بجامعـة الطـائف مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وعدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصــائية تعـزى للنــوع الاجتمـاعي، والرتبـة الأكاديمية، والخبـرة لجميع المجالات باسـتثناء مجـال "التنميـة المهنيـة لأعضاء هيئة التدريس"، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

ودراسة العمري(2017) هدفت إلى معرفة تقييم درجة تطبيـق معـايير هيئـة اعـتماد الـبرامج التربويـة الأمريكيـة الكيـب(CAEP) في كليـة التربيـة بجامعـة طيبـة مـن وجهـة

نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية, وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي, وشملت عيّنة البحث(68) عضواً من أعضاءِ الهيئة التدريسية بتطبيق أداة الاستبانة على عيّنةٍ عشوائية عنقودية من أعضاءِ الهيئة التدريسية, وأظهرت النّتائج إلى وجودِ فروق في تقييمِ درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الامريكية الكيب تبعاً لمتغير التخصص, وعدم وجود فروق في درجة تطبيق هذه المعايير تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية , ودرجة استخدام المعايير وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية بدرجة متوسطة.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

النتائج والتوصيات:

- **النتائج.**
- **التوصيات.**

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضا لمناقشة النّتائج تتعلق بموضوع جودة ومعايير التعليم العالي، والتّوصيات التي تم التوصل اليها في ضوء النتائج، **وهي كما يأتي:**

أولاً :مناقشة نتيجة "مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أن مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على الدرجة الكلية، وجاءت مجالات الاستبانة في المستوى المتوسط والمرتفع، وجاء في الرتبة الاولى من مجالات الدّراسة مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الثانية من مجالات الدّراسة مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الثالثة من مجالات الدّراسة المجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الرابعة من مجالات الدّراسة مجال الخبرات الميدانية بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الخامسة من مجالات الدّراسة مجال التنوع بدرجة جودة متوسطة، جاء في الرتبة السادسة من مجالات ا الدّراسة مجال الموارد والحوكمة بدرجة جودة متوسطة .تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات السبع وغالب وعبده(2010) ودراسة هندريكس(2010) ودراسة العزمي(2011) ودراسة سرهيد (2011) ودراسة الهسي(2012) ودراسة الكثيري(2014) ودراسة عبابنة(2015) ودراسة أبو العلا(2016) حيث تتراوح بين المتوسطة والقليلة, وتتعارض مع نتائج دراسات أبو دقة(2009) والسالوس والميمان(2010) والعتيبي والربيع(2012) التي جاءت فيها تقديرات تحقيق المعايير كبيرة ومرتفعة. وقد يعود ذلك إلى أن تطبيق معايير مثل معايير

"إنكيت" يحتاج إلى مزيد من الجهود للوصول إلى هذه المعايير, فكانت درجة تطبيقها متوسطة وقليلة.

أما بالنسبة للمجالات فقد تمت مناقشتها كما يأتي:

1. مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم: تعتقد المؤلفة ان حصول مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم على الرتبة الاولى، يعود الى أن مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهميّة هذا المجال انه يُعّد أهم اختيار طرق التقويم المناسبة، للتعرف على مدى تحقق مخرجات التعلم، ويعتبر خطوة اساسية لضمان نجاح عملية التقويم، حيث يوجد هناك عدد من الارشادات التي ينبغي مراعاتها لدى اختيار طرق تقويم مخرجات التعليم مثل اختيار طرق تقويم بسيطة وبحكمة، وتروي، والتأكد انها ستقدم المساعدة، وتوفير معلومات مفيدة عن مخرجات التعلم، ومستوى التقدم الذي بلغه الطلبة من اجل تحقيقها، وانها ستوفر بيانات ومعلومات كافية يمكن تفسيرها بسهولة ويسر، واختيار طرق التقويم الملائمة لمخرجات التعلم لذلك ينبغي التفكير في طرق التقويم الممكنة التي ينبغي اختيارها وتكون ملائمة للتعرف على مستوى تحقيق كل مخرج من مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي بأنواعها المختلفة، المعرفية و المهارية. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الاولى وبمستوى مرتفع. تتفق هذه الدّراسة مع دراسة ابو دقة(2009) والسالوس والميمان(2010) والعتيبي والربيع(2012) وتختلف مع دراسة عون(2010),
2. مجال مؤهلات أعضاء التدريس: تعتقد المؤلفة ان حصول مجال مؤهلات أعضاء التدريس على الرتبة الثانية، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهميّة هذا المجال حيث انه يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية

ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس وقادرين على تقويم انفسهم وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الاخرى، وتقوم الوحدة بتقويم أعضاء هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتسير لهم فرص النمو المهني، وتوافر الخبرة والكفاءة والقدرة الأكاديمية والخصائص الشخصية واخلاقيات مهنة التدريس. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع, فاتفقت هذه الدّراسة مع دراسة العتيبي والربيع(2012) ودراسة المالكي(2010) واختلفت مع دراسة الهاجري (2012).

3. مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة): تعتقد المؤلفة ان حصول مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) على الرتبة الثالثة، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهميّة هذا المجال لأنه يركز على الجوانب المتعلّقة بمدى توافر المعرفة الكافية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، ودرجة اعتماد المؤسسة التعليمية على برامج تكون وتنمي اتجاهات ايجابية نحو التدريس، حيث تُعَدّدت ابعاد برامج التنمية المهنية المقدمة لعضو هيئة التدريس من خلال هذه المراكز، حيث وفرت امكانات واسعة لتنمية أعضاء هيئة التدريس نتيجة دعم ومساندة الادارات العليا في الجامعات وكذلك الجمعيات المهنية والعلميّة، وتجدر الاشارة الى أن جل اهتمام هذه المراكز قد تركز في مجال التدريس حول رفع مستوى المهارة في الأداء التدريسي، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو المهنة، وتختص بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والطلاب والقيادات الأكاديمية والادارية ومنسوبي الجامعة من اداريين وفنيين. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع, اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة العتيبي والربيع(2012) واختلفت مع دراسة عبابنة(2015).

4. مجال الخبرات الميدانية: تعتقد المؤلفة أن حصول مجال الخبرات الميدانية على الرتبة الرابعة، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهميّة هذا المجال انه يركز على مدى توفير الجامعات الأردنيّة الخبرات الميدانية بالاشتراك مع المؤسسات التعليمية والمراكز الأكاديمية بحيث تتيح للطالب ممارسة المهارات والمعارف ميدانيا وعمليا تحت اشراف ومتابعة ومنظمات متخصصة تعمل على تحسين تأهيل الطلبة وتنمية معارفهم ومهاراتهم و اتجاهاتهم، حيث تقدم الجامعات الأردنيّة خبرات ميدانية بتصميمها وتنفيذها. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع, تتفق هذه الدّراسة مع دراسة العتيبي والربيع(2012) وتختلف مع دراسة سرهيد(2011) ودراسة العزمي (Alazmi, 2011) وعبابنة(2015).
5. مجال التنوع: تعتقد المؤلفة ان حصول مجال التنوع على الرتبة الخامسة، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهميّة هذا المجال انه تصميم الجامعات الأردنيّة برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجين والتنوع في مراحل التدريس، وامكانية التعامل والعمل مع فئات مختلفة من الطلاب وفق معايير محدده، نحتاج الى تنويع طرائق التدريس واساليبه في اي موقف تعليمي وفي اي فصل وفي اي مرحلة لان الطلبة الذين نود تعليمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة وبينهم اختلافات مُتَعَدّدة تؤثر على رغباتهم في التعلم وفي قدرتهم على التعلم وعلى سرعتهم في التعلم وعلى ما يفضلونه من طرائق التعليم والتعلم. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الخامسة وبمستوى متوسط, اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة سرهيد(2011) والعتيبي والربيع(2012)

ودراسة الهاجري(2012). واختلفت مع دراسة كل من عون(2010) والعزمي(2011, Alazmi) وعبابنة(2015).

6. مجال الموارد والحوكمة: تعتقد المؤلفة ان حصول مجال الموارد والحوكمة على الرتبة السادسة، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهميّة هذا المجال يرتبط بتحقيق رسالة واهداف المؤسسة التعليمية بدرجة توافر الموارد البشرية، الموارد المالية، والموارد الفنية، والموارد المادية، المناسبة ومدى الحصول عليها لذا يجب ان تتوافر هذه الموارد وان يتم تحليل وتقييم فعالية وكفاءة استخدامها بشكل مستمر وفق معايير محدده، وتوافر نظام كامل وشامل يشمل السياسات والاجراءات اللازمة لمراقبة الجوانب المادية والادارية المتعلّقة بموارد المؤسسة التعليمية. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة السادسة وبمستوى متوسط, اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة كل من والعزمي(2011, Alazmi) وسرهيد(2011) واختلفت مع دراسة كل من العتيبي والربيع(2012) والهاجري(2012) وعوض(2015) وعبابنه(2015).

ثانيا: مناقشة نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عيّنة الدّراسة في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء (الجنس، السلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة).

تمت مناقشة هذا السّؤال حسب متغيراته وكما يأتي:

1. **الجنس: أظهرت النّتائج**

أ. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعا لمتغير الجنس، استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية.

وتعتقد المؤلفة ان هذه نتيجة الى تشابه الاجابات لأفراد عيّنة الدّراسة، من حيث مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس التي تخدم عملية سير العملية التربوية، مما يشير الى انه لا توجد فروق بين لدرجة تقييم الذكور والاناث لبرنامج تطبيق معايير انكيت في الجامعات الحكومية، وتنظيم واستضافة الفعاليات والمحاضرات العامة حول جودة أداء كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنيّة، وتوفير بيئة تعليمية مجتمعية من خلال التعاون مع الجامعات والمؤسسات الوطنية، والمساهمة بفكر جديد في بناء مجتمع المعرفة، وتنمية القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم, اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة الشريع والعازمي(2012) والهاجري(2012) واختلفت مع دراسة العتيبي والربيع(2012).

2. **السلطة المشرفة: أظهرت النّتائج في الجدول (14):**

أ. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعا لمتغير السلطة المشرفة، استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية. في جميع مجالات الدّراسة.

تعتقد المؤلفة ان السلطة المشرفة في الجامعات الأردنيّة حيث يوجد هناك اختلاف بين جهة السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) في وصف مستوى جودة أداء معايير انكيت في كليات التربية بالجامعات الأردنيّة، يظهر أنه يوجد فروق بين رتبة حكومية و خاصة يكون الانحياز في هذا المجال لصالح لجهة السلطة المشرفة الخاصة بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي، تعتقد المؤلفة ان جهة الاشراف الخاصة هي اكثر تطبيق من ناحية الرقابة الجامعية على القوانين والانظمة الجامعية والاكثر اطلاع عليها، وأكثر

معرفة من ذوات سلطة الاشراف الحكومية حيث تعمل على تطوير وتنمية كليات الجامعية وتحسين الأداء من ناحية الجودة والاشراف.

3. **الرتبة الأكاديمية: أظهرت النّتائج في الجدول (17):**

أ. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية، استنادا إلى قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية. في جميع مجالات الدّراسة.

تعتقد المؤلفة ان اختلاف الرتب الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، لذا هناك اختلافات بين الرتب الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) في وصف مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة، يظهر أنه يوجد فروق بين رتبة أستاذ و أستاذ مساعد يكون الانحياز في هذا المجال لصالح لرتبة الأستاذ المساعد بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي لرتبة الأستاذ المساعد، فأعضاء هيئة التدريس من فئة (الأستاذ المساعد) هم الاكثر اطلاع وأكثر معرفة من ذوات المؤهلين من أعضاء هيئة التدريس ويحملون مؤهلات عليا في مجال التخصص، ولديهم القدرة على تطوير وتنمية معارفهم وتحسين الأداء من خلال الاستفادة من التطور التكنولوجي، وزيادة المعرفة من خلال التعليم الذاتي من اجل تحسين مستوى أداء الجودة ولعل اطلاع فئة الأستاذ المساعد على ما يتعلق بالكليات ورسالتها واهدافها وقيمها، اضافة الى اطلاعهم ما يجب أن تكون عليه، واطلاعها على مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة وأهميّة تجعل هذه الفئة تعطي تقديرا مختلفا عن باقي الفئات, اتفقت مع نتائج عبابنة(2015) واختلفت مع الهاجري(2012) وأبو العلا(2016).

4. **مصدر الحصول على مؤهل اخر: أظهرت النّتائج في الجدول (18):**

أ. يوجد فروق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعا لمتغير مصدر الحصول على مؤهل اخر، استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية. وكذلك في جميع المجالات الدّراسة.

تعتقد المؤلفة ان مصدر الحصول على مؤهل اخر في الجامعات الأردنيّة حيث يوجد هناك اختلاف بين جهة مصدر الحصول على مؤهل اخر (عربية، اجنبية) في وصف مستوى جودة أداء معايير انكيت في كليات التربية بالجامعات الأردنيّة، يظهر أنه يوجد فروق بين رتبة عربية و اجنبية يكون الانحياز في هذا المجال لصالح لجهة مصدر الحصول على مؤهل اخر الجامعات العربية بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي، تعتقد المؤلفة ان الجامعات العربية هي المفضلة لدى افراد عيّنة الدّراسة يعود ذلك لعدة اسباب هي سهولة الدّراسة في الجامعات العربية اكثر من غيرها، المستوى المتطور للجامعات العربية من حيث البنى التحتية وتوفر الخدمات الالكترونية وغيرها، وطبيعة التعامل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والتنوع في التخصصات المرغوبة لدى الطلبة، تطبيق القوانين والانظمة الجامعية وسلطة الاشراف على الجامعات العربية التي بدورها تعمل على تطوير وتنمية كليات الجامعية وتحسين الأداء من ناحية الجودة والاشراف, اتفقت مع نتائج عبابنة(2015)

5. **عدد سنوات الخبرة: أظهرت النّتائج في الجدول (21):**

أ. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الدّراسة، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، استنادا إلى قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية.

تعتقد المؤلفة ان عدد سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس قلت أم كثرت، لها تأثير في اظهار تباين في استجابات افراد عيّنة الدّراسة في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة، تعتقد المؤلفة ان اختلاف الظروف البيئية التي تحيط بأعضاء هيئة التدريس، والتي يقومون من خلالها بأداء اعمالهم، كما ان أعضاء هيئة التدريس

في الجامعات الأردنيّة يمتلكون الخبرة الكافية في التدريس، ويتابعون البحث العلمي، المستجدات العلميّة في مجالات تخصصهم، طالما انهم موجودون في نفس البيئة التعليمية، ويعملون على تحقيق الاهداف والقدرة على الابداع والابتكار وتحفيز الطلاب.

حيث تعزى هذه الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) تعتقد المؤلفة ان أعضاء هيئة التدريس من ذوات الخبرة أقل من 5 سنوات هم الاكثر اطلاع وأكثر معرفة من ذوات المؤهلين من أعضاء هيئة التدريس ولديهم القدرة في تقدير الإعداد المطلوبة تخريجها من التعليم العالي خلال سنوات تطبيق الخطة الاستراتيجية، ومراجعة المناهج الجامعية وتنقيتها لتخليصها من كل الموضوعات التي تجاوزت التطورات وكل المحتويات الزائدة وأن كانت حديثة التي ليس لها صلة بالتخصص، والاهتمام ببناء المنهج الجامعي وخصائصه حيث يتصف بالشمولية والعمق والبحث, اختلفت مع دراسة أبو العلا(2016)وعبابنة(2015).

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الدّراسة، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث تعزى هذه الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة (من 5 الى أقل من 10 سنوات)، تعتقد المؤلفة ان أعضاء هيئة التدريس من ذوات الخبرة من 5 الى أقل من 10 سنوات هم الاكثر اطلاع وأكثر معرفة من ذوات المؤهلين من أعضاء هيئة التدريس في تقدير تكلفة تطبيق الخطط الاستراتيجية ومصروفات التعليم خلال سنوات تطبيقها ومعايير ضبط الجودة والأداء.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها يوصى بما يأتي:

- أظهرت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول أنّ مستوى أداء كليات التربية في ضوء معايير أنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة, وعليه يوصى بتعميم النّتائج على الجامعات الخاصة والحكومية في العاصمة عمان من خلال:
- نشر ثقافة التقويم والإعتماد بحيث تشمل جميع العاملين وذلك من خلال نشرات تعريفية وإقامة ورش عمل توضح ثقافة وأهميّة الجودة.
- تدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس في المجالين الأكاديمي والمهني, وتطبيق نظام الممتحن الخارجي وتطوير برامج الإعداد .
- تشكيل وحدات تقويم ذاتي بكليات التربية والعمل على تدريبها للقيام بالمساعدة في نشر الثقافة, وفي القيام بعمليات التقويم الذاتي.
- وضع الإجراءات المناسبة لتفعيل معايير أنكيت"NCATE" في الأقسام التربوية بالجامعات الأردنيّة.
- تهيئة البيئة المناسبة لتحسين مستوى تطبيق أنكيت"NCATE" في الأقسام التربوية بالجامعات الأردنيّة.
- إجراء دراسات مستقبلية وربط معايير إنكيت بجودة الأداء, والميزة التنافسية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1) أبو العلا، ليلى محمد(2016). درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لإعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف. **المجلة الأردنيّة في العلوم التربوية**، 12(1): 101-115.

2) أبو دقة, سناء إبراهيم (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعات الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** 10(2):87-117.

3) أبو عودة, فوزي و أبو ملوح, محمد (2004). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمحافظة غزة, دراسة ميدانية. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي, غزة, فلسطين.

4) أحمد, إبراهيم أحمد (2003).الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

5) البحيري, خلف محمد (2005). إدارة الإعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات العربية, المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الإعتماد، جامعة القاهرة.

6) البخاري، محمد بن إسماعيل (1998). صحيح البخاري، الرياض: بيت الأفكار الدولية، مسند النساء، بَاب: سِيرِينُ أُخْتُ مَارِيَةَ، ح776 ,306 .

7) بدح، احمد(2003) **إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانيات تطبيقه في الجامعات الأردنية**(أطروحة دكتوراه غير منشورة)جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن.

8) البربري، هند (2007). الجودة في مدارس التعليم العام. **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**. المملكة العربية السعودية.

9) البستاني , المعلم بطرس (1977).**محيط المحيط** , مكتبة لبنان - بيروت . ص 647

10) البكري، سونيا محمد (2002). **إدارة الجودة الكلية**، القاهرة: الدار الجامعية.

11) البنا, رياض رشاد (2007). إدارة الجودة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبقها في مدارس المملكة, **المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24-25 يناير.**

12) بومدين, يوسف (2007). إدارة الجودة الشاملة والأداء التميز. **مجلة الباحث**، جامعة ورقلة,(5):2 -37.

13) البيلاوي، حسن حسين (1996):"إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر" **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين** ،جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ،20-21 مايو.

14) الترتوري، محمد عوض (2006). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، عمان: دار المسيرة.

15) **الترتوري**، محمد عوض و جويحان، أغادير عرفات(2006): **إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

16) جرجيس, بسام يونس (2013). درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**,21(1): 535-566.

17) حسن ،عماد الدين شعبان (2009). الجودة الشاملة ونظم الإعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية.**مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية**-جامعة طيبة، العدد الرابع –اكتوبر .

18) حلس، سالم عبدالله (2004)، **تحليل الاتجاهات للمناهج**، الطبعة الاولى.

19) الحولي, عليان عبد الله (2004). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. **ورقة عمل أعده لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية**, للفترة بين 3 -5 يونيو, جامعة القدس المفتوحة, رام الله .

20) حيدر, عبد اللطيف حسين(2008).معايير أداء المعلم بين ضمان الجودة وتمهين التعليم, **ورقة عمل مقدمة من مكتب التربية العربي لدول الخليج الى اللقاء الاول عن المعلم العربي لوضع "إطار استرشادي للمعايير"**, القاهرة

21) الخطيب, محمد شحات (2003). **الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي في التعليم.** ط1, الرياض: دار الخريجين.

22) الخطيب، محمد بن شحات (2003)، **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

23) خليل أحمد السيد و الزهيري ،إبراهيم عباس (2001): **الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات**، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة.

24) خليل, عمر سيد (2007). مؤشرات ضمان جودة التعليم العالي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة, **مجلة كلية التربية**,23 (2): 527-537.

25) خليل, محمد احمد(2005).**مفهوم الجودة التعليمية ومدى تأثيرها على الأداء الأكاديمي من واقع جامعة قطر**, ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسة التعليم العالي, جامعة الملك خالد, أبها.

26) داوود,عبد العزيز احمد(2011). **إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم**, عمان: دار حنين للنشر والتوزيع,

27) الدراكة، مأمون وطارق، الشبلي (2002).: **الجودة في المنظمات الحديثة** ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

28) درندري, إقبال وهوك, طاهرة (2007)."دراسة استطلاعية لأداء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق أنشطة التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية", **مؤتمر الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)** في الفترة من28-29 ربيع الآخر.

29) دوهيرتي، جيفري (1999) **تطوير نظم الجودة في التربية**. ترجمة :الأحمد ، عدنان وآخرون, دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

30) الرمحي, وفاء (2013). تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً عل معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية. **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي والمنعقد في جامعة الزيتونة الأردنيّة,** في الفترة من 2- 2014/4/4.

31) رمضان, صلاح السيد عبده (2005). تطوير نظم إعداد المعلمين بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية). **مجلة كلية التربية,** ببنها 15(60),34 – 57.

32) الزهرائي, محمد بن راشد (2009). **تصورمقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم.**(اطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة ام القري.

33) السالوس، منى على والميمان، بدرية صالح (2010). نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات.** الرياض.

34) السامرائي, مهدي (2007). **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي.** ط1, عمان : دار جرير للنشر والتوزيع.

35) السبع، سعاد سالم وغالب، أحمد حسان وعبده، سماح عبد الوهاب على (2010) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي,3(5),96 -130.**

36) سرهيد، سعود عبيد (2011). **إمكانية تطبيق معايير انكيت (NCATE) في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

37) سكر, ناجي رجب (2006). تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة, **المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والإعتماد,** المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة, والإمارات العربية المتحدة, الشارقة.

38) الشريع، سعد رغيان والعازمي، مزنة سعد(2012). مدى تطبيق كلية التربية بجامعة الكويت لمعيار الإنكيت NCATE الخاص بالخدمات الطلابية من وجهة نظر طلابها. المجلة التربوية : 26(2)، 13- 52.

39) الصرايرة, خالد أحمد و العساف, ليلى(2008).إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النّظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, (1), 39-40.

40) الضبع، محمود (2006).المناهج التعليمية : صناعتها وتقويمها-ط1- القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

41) الطائي, رعد عبد الله (2008).إدارة الجودة الشاملة, ط1.عمان: دار اليازوري.

42) الطائي, يوسف حجيم والعبادي, محمد يوسف والعبادي,هاشم فوزي(2008).إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

43) الطناوي ، عفت مصطفى (2005) . معايير محتوى مناهج العلوم - مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية المؤتمر العلمى التاسع - معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول-مصر , مج 1 ،ص 59 - 94.

44) العاجز، فؤاد و نشوان، جميل(2006): تطوير التعليم الجامعي في ضوء مفاهيم ادارة الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الدولي السابع، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

45) عبابنة، صالح أحمد (2015). " تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنيّة في ضوء معايير "إنكيت" لإعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". مجلة العلوم التربوية،42(3): 767-768.

46) العباد، عبد الله إبراهيم، (2009). متطلبات تطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي كمدخل لتطوير كليات التربية.

47) عبد الجواد، عصام الدين نوفل(2000)." ضبط الجودة المفهوم-المنهج –الآليات والتطبيقات التربوية". مجلة التربية, (33),72 - 87 .

48) العتيبي, منصور والربيع, على (2012). "تقويم بـرامج كليـة التربيـة بجامعـة نجـران في ضوء معايير NCATE". المجلة الدولية التربوية المتخصصة,1(9), 559-586.

49) العتيبي، منصور نايف والربيع، على أحمد (2012)." تقويم برامج كلية التربية بجامعـة جيزان في ضوء معـايير NCATE ", المجلـة الدوليـة التربويـة المتخصصـة، 1 (9), 559-575.

50) العزازي، سامي و كريم، وفاء (2012). دراسة استطلاعية لمدى تـوافر مـؤشرات الجـودة والاعتمادية في اختيار الهيئة التدريسية في جامعة ديالى من وجهة نظر تدريسـها. مركـز أبحاث الطفولة والأمومة / جامعة ديالى.

51) عـزب, محسـن عبـد السـتار(2008). تطـوير الإدارة المدرسـية فـي ضـوء معـايير الجـودة الشـاملة, الإسكندرية: المكتـب الجـامعي الحديث.

52) العضاضي, سعيد (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسـات التعلـيم العالي دراسة ميدانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, 5(9): 66-99.

53) عطيـة, محسـن عـلى (2009). الجـودة الشـاملة و الجديـد فـي التـدريس، ط1, عمـان: دار صـفاء للنشـر و التوزيـع.

54) عطية، محسن (2007). ادارة الجودة الشـاملة وتطبيقاتهـا. عـمان: دار المنـاهج للـنشر والتوزيع.

55) عقيلي، عمر(2001): مدخل الى المنهجيـة المتكاملـة لإدارة الجـودة الشـاملة ، دار وائـل للنشر عمان- الأردن.

56) علي , نادية حسن السيد (2002) . تصور مقترح لتطوير نظام تعلـيم البنـات بالمملكـة العربية السعودية في ضوء معـايير الجـودة الشـاملة مسـتقبل التربيـة العربيـة - مصر , 8(27):ص 203 – 274

57) علي، فاطمة محمد السيد (1995م): تطور إدارة التعليم الثانوي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة ، صحيفة التربية، السنة47، ع1، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.القاهرة.

58) عليمات, صالح ناصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية –التطبيق و مقترحات التطوير. ط1. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

59) عليمات, صالح ناصر (2008). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. ط1. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

60) العمري, جمال بن فواز(2017). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية "الكيب"(CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ندوة التقويم في التعلم الجامعي بتاريخ 2017/5/9, كلية التربية, جامعة الجوف.

61) عوض، منير سعيد على (2015). "تقويم برنامج إعداد معمم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية,23 (1): 139 271-.

62) عون، وفاء (2010). دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. ندوة التعليم العالي للفتاة. جامعة طيبة.

63) غالب ، أحمد حسان. (2007) . توظيف المعايير الدولية للجودة (الأيزو), مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية -اليمن , 4(2): 6 - 39.

64) الغامدي، عمير بن سفر عمير .(2012) التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لإعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح) أطروحة دكتوراه غير منشورة), جامعة أم القرى, مكة المكرمة, السعودية.

65) الفتلاوي, سهيلة محسن كاظم(2008).الجودة في التعليم, عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

66) الكثيري، نوره على(2014). "مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لمعايير NCATE في مجال الخبرات الميدانية من وجهة نظرهم". مجلة كلية التربية ببنها، 1 (97)، 1-32.

67) كمال، سفيان عبد اللطيف (2004). إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الفلسطيني. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني, للفترة من 5-7/3, جامعة القدس المفتوحة , فلسطين.

68) ليلي, ستيف (2007). نحو معايير مهنية لإعتماد مؤسسات إعداد المعلمين: نموذج "إنكيت" (NCATE), (ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار), اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن).

69) المالكي، حمدة محمد (2010) تطبيق معايير الإعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة) رسالة ماجستير غير منشورة(, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, السعودية.

70) مجاهد, عطوه محمد (2007). ثقافة المعايير والجودة في التعليم, الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

71) مجاهد, عطوه محمد (2008). المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة, الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

72) مجمع اللغة العربية (1987): معجم علم النفس والتربية. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

73) مجيد, سوسن شاكر (2014). الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية, عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

74) مجيد, سوسن شاكر والزيادات, محمد عواد(2008).الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي, عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر.

75) مجيد، صفاء (2008). الجودة في التعليم دراسات تطبيقية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

76) محجوب, بسمان فيصل (2003). إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية. دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية, المنظمة العربية للتنمية الإدارية, القاهرة

77) محمد, مجدي إبراهيم (2013). جودة الأداء. الإسكندرية: دار الوفاء.

78) مخيمر، عبد العزيز جميل(2005). الطريق إلى الجودة والإعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية. ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي, جامعة الملك خالد بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية – أبها – المملكة العربية السعودية من الفترة : 12- 14 نوفمبر.

79) مدوخ, نصر الدين(2008). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.

80) معايير المجلس الوطني لإعتماد برامج إعداد المعلم (NKATE 2008).مجلة المعرفة , تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني بتاريخ 2017/7/10 :
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=369&SubModel=138&ID=625

81) المغربي, محمد (2009). الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام, المنتدى الثاني للمعلم, رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم, كلية التربية الاساسية,29 أبريل.

82) الملاح, منتهى(2005). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الصفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. (رسالة

ماجستير غير منشورة), الوطنية كلية الدراسات العليا, جامعة النجاح, نابلس, فلسطين.

83) النجار، عبد الوهاب محمد (2007). للإعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). جامعة الملك سعود, كلية التربية, الرياض.

84) النجار، منى (2010). دراسة لمدى تحقيق كلية التربية جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من وجهة نظر طلبتها. مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنساني), غزة، فلسطين, 12(1): 685 -722

85) النصير، دلال بنت منزل(2009): تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة الشاملة سعياً نحو التمييز (بحث منشور)، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

86) النصير، دلال بنت منزل(2009): تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة الشاملة سعياً نحو التمييز (بحث منشور)، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض، المملكة العربية السعودية

87) الهاجري، عهود (2012). واقع تطبيق معايير الإعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لإعتماد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية NCATE برامج إعداد المعلم بجامعة الكويت.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت، الكويت.

88) الهسي, جمال حمدان إسماعيل (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. (رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة الأزهر, غزة, فلسطين.

89) الوادي, محمود حسين (2009). إدارة الجودة الشاملة والخدمات المصرفيـة. عـمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

90) وزارة التعليم العالي الأردني (2015).التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي في الأردن مسـيرة التعليم العالي في ربع قرن وعهد جلالة الملك عبد لـلـه الثاني ابن الحسين تم اسـترجاعه من الموقع الإلكتروني بتاريخ 7/10 /2017:

http://www.mohe.gov.jo/ar/Documents/25.pdf

91) ويح، محمد عبدالرزاق إبـراهيم(1999): تطـوير نظـام تكـوين معلـم التعلـيم الثـانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجـودة الشـاملة (رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1) Alazmi, M. (2011). The extent of applying NCATE Academic Accreditation Standards in Faculty of Education at Kuwait University, **Delhi business Review**, 12(1), 51-67.

2) Ancion, E. (2018). " "HOW DO YOU HANDLE THESE QUALITY MANAGEMENT CHALLENGES?", www.pauwelsconsulting.com, Retrieved Edite, https://mawdoo3.com/

3) Babiker, A. (2007)."Quality a assurance and Accreditation in the Arab Region" .In: Higher Education in the Word 2007, GUNI Series on Social Commitment of Universities, Palgrave Macmillan, New york.

4) Dilshad, M. (2010).Quality Indictors in Teacher Education Programmers. **Pakistan Journal of Social Sciences**,30:(2),p 401-411

Ellis ,R,(1993).Author Title Institution Isbn Pub Date Note Available From Pub, **Quality Assurance for university**

teaching. Society for Research into Higher, ISBN-0-335-19025-1.

6) Hendricks, A. (2010). **Teaching Teachers: A Study of Teacher Educators Perceptions of the Effect of Meeting Mandated NCATE Standards**. Ph. D Dissertation, Isabelle Farrington College of Education, Sacred Heart University.

7) Ingvarson, L & Kleinhenz, E.(2007).**Teacher Education Accreditation**: A Review of National and International Trends and Practices Australian Council for Educational Research (ACER).

8) Kirchner ،A. & Norman ،A. (2014). Evaluation of electronic assessment systems within the USA and their ability to meet the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). **Journal of Educational Assessment ،Evaluation and Accountable.**26 (4), 393-407.

9) Martinich, J. S. (1997). **Production and Operation Management: An Applied /modern Approach**. New York: John Wiley & Sons Inc.

10) Mebratu, B (2004**). Experiencing the implementation of NCATE 2000 standards: An analysis of assessment of teacher candidate in teacher education programs** (*Unpublished Doctoral Dissertation*), State University of New York at Buffalo, UMI Number: 3150882.

11) Mishra ،J. (2006). **Quality Assurance in Higher Education**, an Introduction ، Published by National Assessment and Accreditation Council &Commonwealth ،NACC Publication. Karnataka. India. Available at http://www.naacindia.org.

12) Mortimore. P(1991). "Measuring Educational Quality", **British Journal of Educational Studies**, 39 (1), 21-31.

13) National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2003)**.** **the Benefits of Professional Accreditation in Teacher Preparation**. Retrieved from www.ncate.org/ ncate / ncaterol. htm, at 10/8/2017.

14) Reusser, J. (2007). An assessment system for teacher education program quality improvement, **International Journal of Education management**. 21 (2), 105-113.

15) Valerie, C.(1998)**, Diagnostic and Prescriptive Instrument of Quality Indicators in Quality,** Higher Education Management, U.S.A. Vol.4no 141.

الملحق(1)

الإحصاءات الرسمية لتوزيع أعضاء هيئة التدريس على الجامعات

جدول رقم (٢)

توزيع أعضاء الجهـــــاز الأكاديمي في الجامعـــــات الأردنيـــة حسب الرتبـــة الاكاديمية والحقل

Distribution of Academic Staff In the Jordanian Universities By Academic Rank and Field for the Year 2014/2015

الجامعة University	الرتبة الأكاديمية Academic Rank	الحقل Field	الطب البيطري Veterinary Medicine	الزراعة Agriculture	الهندسة Engineering	التمريض	العلوم الطبية المساعدة Para - Medical Science	الصيدلة Pharmacy	طب الأسنان Dentistry	الطب Medicine	تكنولوجيا المعلومات	العلوم الطبيعية Natural Science	التربية الرياضية Physical Education	السياحة والآثار Tourism and Antiquities	التجارة والأعمال Commercial and Business Adml.	العلوم الاجتماعية	الإعلام	الحقوق Law	الفنون الجميلة Fine Arts	الشريعة	الآداب	العلوم التربوية Education Science	المجموع Total
المجموع الكلي Grand Total	المجموع Total	مجموع Total	42	266	1602	273	164	372	119	497	865	935	154	141	1461	114	74	257	306	353	1572	1108	10675
		إناث Female	4	48	331	167	81	192	53	107	213	196	27	24	280	21	15	29	116	48	493	371	2836
	أستاذ Full Prof.	مجموع Total	18	93	257	15	10	62	30	108	64	228	46	18	159	33	10	49	24	72	287	179	1762
		إناث Female	0	5	7	12	2	16	7	11	2	15	4	0	7	0	1	1	3	0	17	18	129
	أستاذ مشارك Associate Prof.	مجموع Total	13	76	380	52	18	61	33	114	175	251	43	44	303	29	9	77	47	132	361	323	2541
		إناث Female	1	10	22	31	4	22	15	10	17	25	5	8	33	4	1	11	4	8	67	76	374
	أستاذ مساعد Assistant Prof.	مجموع Total	7	55	552	93	66	154	42	218	339	252	26	44	658	28	37	112	79	114	493	380	3749
		إناث Female	1	11	73	51	28	70	20	59	53	54	3	6	94	4	10	11	13	22	152	162	897
	مدرس Instructor	مجموع Total	2	16	155	83	28	50	2	2	169	98	11	18	192	7	10	15	76	16	198	130	1278
		إناث Female	2	5	79	70	17	44	1	1	81	55	4	3	69	3	2	5	44	6	118	69	598
	مدرس مساعد Teacher	مجموع Total	0	14	52	13	6	10	0	5	38	10	10	1	16	1	1	3	29	3	22	10	244
		إناث Female	0	13	25	8	6	9	0	5	22	3	5	1	6	0	0	1	20	3	16	3	145
	محاضر Lecturer	مجموع Total	2	12	206	17	36	36	12	50	80	96	18	16	133	16	7	1	51	16	211	86	1101
		إناث Female	0	4	125	15	25	31	10	21	38	44	6	6	51	10	1	0	32	9	123	42	563
الجامعة الأردنية The University of Jordan	المجموع Total	مجموع Total	0	99	148	51	37	64	52	176	71	148	43	20	79	14	0	29	33	77	104	103	1348
		إناث Female	0	21	27	36	26	36	20	45	19	35	9	4	15	1	0	4	10	11	22	30	371
	أستاذ Full Prof.	مجموع Total	0	45	45	5	0	23	15	47	13	65	20	4	22	6	0	5	3	21	53	35	427
		إناث Female	0	1	0	3	0	9	4	4	0	6	3	0	0	0	0	0	1	0	4	6	41
	أستاذ مشارك Associate Prof.	مجموع Total	0	22	52	16	1	13	15	53	18	44	11	5	17	4	0	24	6	37	25	35	398
		إناث Female	0	4	2	9	0	7	5	4	2	8	2	1	3	1	0	4	0	4	8	8	72
	أستاذ مساعد Assistant Prof.	مجموع Total	0	16	27	12	19	19	17	59	19	25	5	9	21	4	0	0	5	16	13	16	302
		إناث Female	0	5	4	7	15	11	8	26	4	9	1	2	4	0	0	0	0	5	5	11	117
	مدرس Instructor	مجموع Total	0	5	7	13	5	6	2	2	13	11	0	0	8	0	0	0	1	1	12	9	95
		إناث Female	0	1	5	13	3	6	1	1	9	9	0	0	2	0	0	0	0	0	5	3	58
	مدرس مساعد	مجموع Total	0	10	4	1	0	0	0	4	0	1	6	0	0	0	0	0	15	1	0	0	42
		إناث Female	0	10	4	1	0	0	0	4	0	1	3	0	0	0	0	0	8	1	0	0	32
	محاضر Lecturer	مجموع Total	0	1	13	4	12	3	3	11	8	2	1	2	11	0	0	0	3	1	1	8	84
		إناث Female	0	0	12	3	8	3	2	6	4	2	0	1	6	0	0	0	1	1	0	2	61

الملحق (2)

أداة الدّراسة بصورتها الأولية.

سعادة الأستاذ الدكتور الفاضل :... وفقه اللـه

السلام عليكم ورحمة اللـه وبركاته وبعد

تقوم المؤلفة بإعداد رسالة ماجستير عن" **جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، إذ تهدف الدّراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, كما تهدف إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على أخر مؤهل, وعدد سنوات الخبرة.

ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة وقد صممت وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي: (مرتفعة جداً, مرتفعة، متوسطة ، منخفضة, منخفضة جداً).

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية مهمة وخبرة في هذا المجال، ولأهميّة رأيكم السديد في تحقيق أهداف هذه الدّراسة، نرجو التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم عن عباراتها من حيث انتمائها للمحور أو عدم انتمائها، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات.

المؤلفة:

منال هاني حسن قطيشات

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)						
1.	يعبر البرنامج (الخطة الدراسية) عن الرؤية والرسالة لكل من القسم والكلية					
2.	يستطيع الطلبة الخريجين استخدام معرفتهم العلميّة في تسهيل تعلم طلبتهم.					
3.	ينمي البرنامج قدرات المعلمين على ربط المعرفة العلميّة التي سيدرسونها مع طرق التدريس المناسبة لها					
4.	يتيح البرنامج لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم					
5.	الأسس المعرفية الموجهة للأنشطة والممارسات في كليات التربية(بحوث, نظريات, سياسات.)					
6.	يوفر البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على توفير بيئات إبداعية لتعلم طلبتهم .					
7.	يسمح البرنامج للطلبة					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
	الخريجين بإتقان طرق جمع البيانات والمعلومـــات وتبويبهـــا وتوثيقهـــا واستخدامها في تعليمة مستقبلا.					
8.	ينمـــي البرنـــامج قـــدرات الطلبـــة المعلمـــين عـــلى اســـتخلاص نتـــائج البحوث التربوية وتوظيفها في عملهم مستقبلا					
9.	يحقــق البرنــامج تكامــل المقــررات التربوية بحيث تضمن الإعداد الجيـد للطالب					
10.	يحرص البرنـامج عـلى ربـط مفـردات المقــررات مــع خصــائص المجتمــع الأردني والخطة الاسـتراتيجية لتطـوير التعليم في الأردن .					
11.	يظهــر الطلبــة الخــريجين اتســاقا لسلوكهم الصفي مع إيمانهم بمقـدرة جميع طلابهم على التعلم.					
12.	يحقــق البرنــامج للطلبــة الخــريجين المقدرة على فهم النّظريـات التربويـة وتطبيقها في عمله.					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
13.	تدعم الجامعة أنشطة البحث والتطوير مالياً ومعنويا					
14.	مواءمة البرامج الدراسية لمعايير الإعتماد الأكاديمي					
15.	يسهم البرنامج في بناء مجتمع المعرفة.					
16.	يغرس البرنامج أخلاقيات المهنة الداعمة للتميز					
17.	يصف البرنامج المقررات الدراسية وفق نماذج الإعتماد الأكاديمي .					
18.	يوضح البرنامج طرق وأساليب بناء المعرفة لدى الطالب المعلم					
19.	يفعل البرنامج استراتيجيات التدريس الحديث (التعلم الحقيقي النشط- التفكير الناقد-حل المشكلات.....)					
20.	يستطيع البرنامج تحديد أساليب المخرجات التعليمية					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

....

....

....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الثاني: التقييم والتقويم الأداء ومخرجات التعليم						
1.	يفعل نتائج التقييم لتحسين الممارسات والأنشطة في كليات التربية					
2.	يدمج التقنية المناسبة لنظم التقويم في كليات التربية					
3.	يفعل نتائج التقييم في توجيه عملية التعلم.					
4.	يستخدم نظم وأساليب جمع وتحليل المعلومات.					
5.	يتم تقيم تعلم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العملية, عروض شفهية, اختبارات تحريرية , تقييم أداء إثناء التعلم)					
6.	يتضمن البرنامج معايير واضحة ومعلنة لتقييم العمل (الفردي والميداني)للطلبة					
7.	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لأداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها					
8.	يتوفر نظام إداري لمراقبة جودة البرنامج والأنشطة المقدمة بشكل دوري.					
9.	يتم إجراء تُعَدّيلات على البرنامج نتيجة عملية التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس والطلبة					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
10.	يتم تحسين البرامج وتطويرها (تقويمها) في ضوء نتائج التقييم الدوري.					
11.	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج(المقررات, أساليب التدريس والتقويم, أعضاء هيئة التدريس)					
12.	يستخدم التعليم المصغر لتقييم تمكن الطلبة من تنفيذ استراتيجيات التدريس والتقويم.					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي: ....

....

....

....

....

....

....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الثالث: الخبرات الميدانية						
1.	تحسين مهارات الإشراف الميداني					
2.	تفعيل الشراكة الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية في تطوير الممارسات المهنية.					
3.	يُقدم البرنامج تخطيطا وافيا للتدريب الميداني.					
4.	يستخدم البرنامج التعليم المصغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريسية					
5.	يوضح البرنامج طريقة قياس تقدم الطلبة المعلمين معرفيا و مهاريا وقيميا.					
6.	يُحدد البرنامج مهام وأدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصورة واضحة ومُعلنة					
7.	يترجم البرنامج العملي نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي					
8.	يستخدم البرنامج التعليم العيادي لتدريب الطلبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم					
9.	يُحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات بين الكلية والمدارس المشاركة					
10.	استخدام أساليب تحسين الممارسات الواعية (التفكير, البحث,...).					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
11.	إعداد اللوائح والأدلة التنظيمية للخبرات الميدانية.					
12.	تفعيل المحاسبة في ممارسات طلاب التربية الميدانية.					
13.	تفعيل نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية.					
14.	يحدد البرنامج أهداف التربية الميدانية بدقة.					
15.	يوفر البرنامج إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب.					
16.	يقوم المتدرب في الميدان بمهام المعلم الممثلة في الملاحظة والمشاركة والممارسة.					
17.	تتوفر في البرنامج لوائح تنظيمية يتحدد من خلالها الواجبات والمسؤوليات للمتدرب.					
18.	يتيح البرنامج الحرية للطالب المتدرب ميدانياً.					
19.	يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس متميزة للتدريب الميداني .					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي: ....

....

....

....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الرابع: التنوع						
1.	تُتيح الكلية الحق لكل طالب بغض النظر عن جنسه في التعبير الحرّ عن رأيه ومعتقداته الخاصة بدون تمييز.					
2.	يحرص أعضاء هيئة التدريس على تنوع الطلبة عند تشكيل مجموعات العمل الجماعي					
3.	يتضمن البرنامج التنوع في(المقررات والخطط الدراسية ,الأنشطة التدريسية، البحث العلمي، الممارسات المهنية وأساليب التقييم)					
4.	تحرص الكلية على توفر التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل					
5.	تُوفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين كل على حده.					
6.	يُوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع بيئات طلبتهم مستقبلا (مدن، ريف، بادية، مخيمات،......).					
7.	يُوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلا(من حيث الجنس، أو الدين، أو العرق,......).					
8.	تحقق الاستراتيجيات التنوع في كليات التربية					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
9.	تفعل دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الوطنية وتوكيد قيم الديمقراطية والتنوع.					
10.	تفعل دور الإرشاد الأكاديمي للطالب الجامعي					
11.	أساليب إثارة الدافعية لدى الأفراد والجماعات.					
12.	تتنوع طرق اكتساب المهارات المهنية لعضو هيئة التدريس.					
13.	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة					
14.	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات, نوادي, رحلات).					
15.	تنوع مقررات البرنامج بما يتفق مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.					
16.	تنوع المصادر والمراجع في مكتبة القسم.					
17.	تنوع محتويات البرنامج بما يتفق مع التقنيات الحديثة .					
18.	توافر مكتبة رقمية تقدم خدماتها للطلبة والباحثين.					
19.	توافر الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة لتحقيق تنفيذ البرنامج.					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي: ....

....

....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس						
.1	تتوفر الكفاءة المهنية (التربوية) اللازمة لأعضاء هيئة التدريس					
.2	يتوفر عدد كافي من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج واختصاصات الكلية					
.3	تتوفر الكفاءة العلميّة)التخصصية(اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.					
.4	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية بفاعلية في الجمعيات والمجالس المهنية واللجان المختلفة.					
.5	تُوفر الجامعة خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تتضمّن (الدورات التدريبية ,ورش العمل، زيارات لجامعات أخرى ...الخ).					
.6	يتم إعلان المعايير والضوابط عند توظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكليّة					
.7	يوفر القسم معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشمل(التقييم الذاتي، تقييم رئيس القسم، تقييم الطلبة).					
.8	تساهم نتائج الأبحاث العلميّة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في تطوير التعليم في الأردن					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
9.	يشرك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج والمجتمع.					
10.	يهيئ أعضاء هيئة التدريس بيئة عمل تشجع تجويدالأداء المستمر.					
11.	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.					
12.	البرنامج يختار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة.					
13.	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.					
14.	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلميّة العالمية.					
15.	تتوافر خطط متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس مثل :دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها.					
16.	تخطيط مسؤوليات عضو هيئة التدريس (تدريسية , بحثية, خدمة مجتمع,...)					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي: ....

....

....

....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال السادس: الموارد والحوكمة						
1.	تحرص الكلية على أن يكون العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والعبء الإشرافي على التدريب العملي ضمن المعايير المتعارف عليها عالميا.					
2.	تُوفر الكلية البُنى التحتية المناسبة للتعليم كقاعات المحاضرات والمختبرات والمكتبات وتجهيزها.					
3.	تُوفر الكلية منشورات وافية وواضحة للطلبة وللمجتمع الخارجي.					
4.	تحصل الكلية على موازنة تكفي جميع متطلبات العمل فيه.					
5.	تُشرك الكلية متخصصين من الميدان التربوي في عمليات(تصميم وتنفيذ وتقويم) برامجها.					
6.	توفر الكلية المعلومات لجميع الاطراف بشفافية ووضوح					
7.	تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى في الأردن في تخطيط برامجها.					
8.	تتخذ الإدارة القرارات بناءً على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية					
9.	تشرك الإدارة أطراف متُعَدّدة في صنع القرار.					
10.	توفر الإدارة بنية تحتية تمتاز بجاهزية عالية لتحقيق تميز الأداء					
11.	تتميز الإدارة بقنوات اتصال وتواصل					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النّظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التُعَدّيل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
	بكفاءة وتقنية عالية.					
.12	توفر الإدارة دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة.					
.13	توفر الإدارة ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة					
.14	توفر الإدارة نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة.					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي: ....

....

....

....

....

....

....

الملحق(3)

اداة الدّراسة بصورتها النهائية

حضرة الأستاذ/ة الدكتور/ة.......................................المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الـلـه وبركاته .... وبعد

تقـوم المؤلفـة بإعـداد رسـالة ماجسـتير عـن "" **جـودة أداء كليـات التربيـة بالجامعـات الأردنيّة في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**" ,إذ تهـدف الدّراسـة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنيّة في ضـوء معـايير إنكيـت مـن وجهـة نظـر أعضاء هيئة التدريس, كما تهدف إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظـر بـاختلاف متغـيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على أخر مؤهل, وعدد سـنوات الخبرة.

ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة مكونة من(60) فقرة ومكون من سـتة مجـالات (البرامج المقدمة, تقويم الأداء, الخبرات الميدانية, التنوع, مؤهلات أعضاء هيئة التدريس)، وقد صممت وفقاً لتدرج ليكرت الخـماسي كالتـالي: (مرتفعـة جـداً، مرتفعـة، متوسـطة، منخفضـة, منخفضة جداً).

شاكرين لكم حسن تعاونكم، آملين أن تمنحونـا مـن وقـتكم الثمـين جـزءاً في ملـئ فقـرات الاستبانة، وكلنا ثقة بأن تتم الإجابة بدقة وصدق وأمانة وموضوعية حول جميع العبـارات الـواردة فيها, لأهميّة الدّراسة ونتائجها نعتمد في المقام الأول على المعلومات المقدمة من قبلكم, علماً بأنـه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

المؤلفة: منال هاني قطيشات

البيانات الأولية :

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى.

السلطة المشرفة:( ) حكومية ( ) خاصة

الرتبة الأكاديمية:( ) أستاذ ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ مساعد

مصدر الحصول على أخر مؤهل: ( ) عربية ( ) أجنبية

الخبرة: ( )أقل من5 سنوات ( ) 5 سنوات - أقل من 10 سنوات ( )10 سنوات فأكثر

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: المفاهيمي والمعرفي(البرامج المقدمة)						
1.	يعبر البرنامج (الخطة الدراسية) عن الرؤية لكل من القسم والكلية					
2.	يستطيع الطلبة الخريجين استخدام معرفتهم العلميّة في تسهيل تعلم طلبتهم.					
3.	يتيح البرنامج لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم					
4.	يوفر البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على توفير بيئات إبداعية لتعلم طلبتهم.					
5.	ينمي البرنامج مقدرات الطلبة المعلمين على استخلاص نتائج البحوث التربوية					
6.	يحقق البرنامج تكامل المقررات التربوية بحيث تضمن الإعداد الجيد للطالب					
7.	يحرص البرنامج على ربط مفردات المقررات مع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم في الأردن .					
8.	يحقق البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على فهم النّظريات التربوية وتطبيقها في عملهم.					
9.	يسهم البرنامج الدراسي في بناء					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	مجتمع المعرفة.					
.10	يوضح البرنامج أساليب بناء المعرفة لدى الطالب المعلم					
المجال الثاني: تقويم الأداء ومخرجات التعلم						
.11	يوظف البرنامج الدراسي نتائج التقويم لتحسين الممارسات والأنشطة في كلية التربية					
.12	يسهم البرنامج الدراسي في دمج التقويم بأنواعه في العملية التعليمية					
.13	يعتمد البرنامج نتائج التقويم في توجيه عملية التعلم.					
.14	يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العملية, عروض شفهية, اختبارات تحريرية, تقييم أداء إثناء التعلم)					
.15	يتضمن البرنامج معايير واضحة لتقييم العمل (الفردي والميداني) للطلبة					
.16	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لتقويم أداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها					
.17	يتوفر في الكلية نظام إداري, لمراقبة جودة البرنامج المقدم بشكل دوري.					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
18.	يتم إجراء تُعَدّيلات على البرنامج نتيجة عملية التقويم الذاتي, لأعضاء هيئة التدريس والطلبة					
19.	يتم تحسين البرامج في ضوء نتائج التقييم الدوري.					
20.	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج (المقررات, أساليب التدريس والتقويم أعضاء هيئة التدريس)					
المجال الثالث: الخبرات الميدانية						
21.	يسهم البرنامج على تحسين مهارات الإشراف الميداني					
22.	يفعل البرنامج الشراكة الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية في تطوير الممارسات المهنية.					
23.	يُقدم البرنامج تخطيطًا وافيًا للتدريب الميداني.					
24.	يستخدم البرنامج التعليم المصغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريسية					
25.	يُحدد البرنامج أدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصورة واضحة ومُعلنة.					
26.	يترجم البرنامج العملي مفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي.					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
27.	يُحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات بين الكلية والمدارس المتعاونة.					
28.	تفعيل المحاسبة للممارسات الميدانية لطلبة كلية التربية.					
29.	يفعل البرنامج نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية.					
30.	يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس ذو كفاءة وخبرة عالية للتدريب الميداني .					
المجال الرابع: التنوع						
31.	يتضمن البرنامج التنوع في(المقررات والخطط الدراسية، والأنشطة التدريسية, والبحث العلمي، الممارسات المهنية، وأساليب التقييم)					
32.	تحرص الكلية على توفر التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل.					
33.	تُوفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين كل على حده.					
34.	يُوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلاً (الجنس، أو الدين، أو العرق)					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.35	تفعل دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الوطنية وتأكيد قيم الديمقراطية والتنوع.					
.36	تفعل الكلية دور الإرشاد الأكاديمي للطالب الجامعي					
.37	يثير البرنامج الدافعية لدى الأفراد والجماعات.					
.38	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة					
.39	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة(جمعيات, ونوادي, ورحلات).					
.40	تتنوع محتويات البرنامج الدراسي بما يتفق مع التقنيات الحديثة .					
المجال الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس						
.41	يتوفر عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج الكلية وفقاً لاختصاصاتها					
.42	تتوافر الكفاية العلميّة(التخصصية) اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.					
.43	تسهم نتائج الأبحاث العلميّة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في تطوير التعليم في الأردن					
.44	يشرك البرنامج أعضاء هيئة					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	التـدريس في إيجـاد الحلـول الابتكاريـة لمشكلات البرنامج.					
.45	يستخدم أعضاء هيئة التـدريس تقنيـات تعليمية عالية الجودة.					
.46	يختـار البرنـامج أعضـاء هيئـة التـدريس وفق مواصفات أكاديمية محددة.					
.47	يشترك أعضـاء هيئـة التـدريس في لجـان البرنامج بفاعلية.					
.48	يشـــترك أعضـــاء هيئـــة التـــدريس في المؤتمرات العلميّة العالمية.					
.49	تحديد مسؤوليات عضو هيئة التـدريس (تدريسية, وبحثية, وخدمة مجتمع).					
.50	يتـوفر عـدد كـاف مـن أعضـاء هيئـة التدريس للعمـل في بـرامج الكليـة وفقـاً لاختصاصاتها.					
المجال السادس: الموارد والحوكمة						
.51	تُـوفر الكليـة البُنـى التحتيـة المناسـبة للتعليم كقاعات المحاضرات, والمختبرات, والمكتبات وتجهيزها.					
.52	تُوفر الكلية منشورات واضحة للطلبة.					
.53	تحصل الكلية على موازنة تكفـي جميـع متطلبات العمل في البرنامج.					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.54	توفر الكلية المعلومات لجميع الأطراف بشفافية.					
.55	تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى لتخطيط برامجها.					
.56	تشرك إدارة الكلية أطرافاً متُعَدّدة في صنع القرار.					
.57	تتميز الإدارة بقنوات اتصال بكفاية عالية.					
.58	توفر الإدارة دليلاً إرشادياً لتعليمات البرنامج المتاحة.					
.59	توفر الإدارة ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة.					
.60	توفر الإدارة نظاماً متكاملاً عالي الجودة للأمن والسلامة.					

الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير إنكيت (NCATE)



يَدُورُ هَذَا الْكِتَابِ حَوْلَ ادارة الْجَوْدَةَ فِي التَّعْلِيمِ ومعايير انكت (NCATE) اذ حَظِيت الْجَوْدَة الشَّامِلَة باهْتِمام كَبِيرٍ عَلَى مُسْتَوَى الْإِدَارَة بشَكْلٍ عَامٌ، وإدارة التَّعْليم والمناهج التربوية وَمَا يَتَعَلَّقُ بهَا تَخْطيطا وتنفيذا وتطويرا بِشَكْل خَاصّ؛ اذ أطلق عَلَى هَذَا الْعَصْر عَصْر الْجَوْدَة، فأصبح الْمُجْتَمَع الْعَالَمِيّ يَنْظُر الى الْجَوْدَة الشَّامِلَة عَلَى أَنَّهَا لَازِمَةٌ مِنْ لَوَازِمِ الْإِصْلَاح الإِدَارِيّ والتربويّ فِي الْعَصْرِ الحَدِيث.

وتأسيسًا عَلَى أَهَمِّيَّة الْجَوْدَة وَدَوْرهَا فِي إِدَارَةِ التَّعْلِيم وَضعَت العديد مِنْ القطاعات الإِدَارِيَّة وَالصِّنَاعِيَّة معايير لتطبيق الْجَوْدَةَ فِي الْمَجَالات الْمُخْتَلِفَة، وَقَدْ كَانَ لِلتَّعْلِيم وإدارته وَتَطْوِيره نَصِيبًا كَبِيرًا مِنْ الاهْتِمَامِ لِبِنَاء معايير جُودة التَّعْلِيم، لاسيما جُودة الْمَنَاهِج وَطَرَائِق التَّدْرِيس وجَودَة إِعْدَاد الْمُعَلِّمين، وَلعل مِنْ بَيْنِ أَشْهُر المعايير الَّتِي اعْتَمَدَهَا الْمَجْلِس الوَطَنِيّ فِي أَعْدَادِ الْمُعَلِّمين الأمريكيين معايير NCATE الَّتِي تعنى فِي الْأَدَاءِ الأكاديميّ وَالاعداد لِمِهْنَة التَّعْليم.

وَيَهْتَمّ هَذَا الْكِتَابِ بِتَحْدِيد نِقاطُ الْقُوَّةِ وَالضَّعْفِ فِي الأداء الأكاديمي وَقِيَاس دَرَجَته، مِمَّا يُسَاعِد الإدارات التَّعْلِيمِيَّة فِي اعْتِمَادُهَا عِنْدَ اخْتِيَارِ كوادرها، وَالتَّعَامُل مَعَهَا بِمَا يَخُصُّ كوادرها الْعَامِلَة. ويؤمل مِنْ هَذِهِ الدِّرَاسَةَ لَفت انْتِبَاه القائمين عَلَى السِّيَاسَات التَّعْلِيمِيَّة والتربوية الى أهمية قِيَاس الْجَوْدَة.



دار المناهج للنشر والتوزيع

Dar Al-Manahej for Publishing & Distribution

عمـــان- وسط البلد - ش الملك الحسين

Tel: +962 6 4650624 هاتف :٤٦٥٠٦٢٤

manahej9@hotmail.com





9 789957 187958